

Entre a reflexão e a ação: primeiros passos de uma estagiária na profissão docente

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Sara Marques Ferreira da Silva

Porto, setembro de 2014

Ficha de catalogação

Silva, S. (2014). *Entre a reflexão e a ação: primeiros passos de uma estagiária na profissão docente*. Porto: S. Silva. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, AUTONOMIA, COMUNIDADES DE PRÁTICA, INTERAÇÕES SOCIAIS.

AGRADECIMENTOS

À Professora Orientadora, Professora Doutora Paula Batista, pela dedicação, profissionalismo e disponibilidade incondicional, um especial obrigado por me incentivar a ir mais além.

À Professora Cooperante, Mestre Teresa Leandro, por me mostrar o que realmente é ter amor à profissão e por todas as críticas de um olhar mais experiente que tanto me fizeram crescer.

Aos dois terços do trio maravilha, Ana e Joana, por nunca terem saído do meu lado, por todas as conquistas e derrotas partilhadas e por me fazerem acreditar que, na verdade, “os amigos são a família que podemos escolher”. Efetivamente, escolhi e não podia ter escolhido melhor!

Às pestes do 12º ano, do 1º ciclo e do Desporto Escolar, por todos os momentos de aprendizagem proporcionados. Sem vocês não havia razão para ensinar!

A todos os que trabalham para que a Escola Secundária Dr. Gomes de Almeida seja melhor, em especial, à Direção, ao Grupo de Educação, à D. Gina e ao Sr. Rui, por me terem feito sentir em casa.

Ao Ricardo, pelo apoio incondicional, por ter acreditado mais mim do que eu alguma vez acreditei e por fazer dos dias maus dias bons apenas com um abraço.

Aos meus pais, por cada um dos cabelos brancos que nasceram por minha causa, pelos sacrifícios e noites de preocupação, por me incentivarem a seguir os meus sonhos, a mostrar o melhor de mim em tudo o que faço e, acima de tudo, por me darem o orgulho de vos chamar “pai” e “mãe”.

Ao Pedro, porque todos os dias aturas esta irmã chata.

Aos meus amigos, em especial às meninas do Ballet que ouviram os meus desabafos e me fizeram rir e esquecer os meus problemas.

À minha família, em especial à minha madrinha, porque sem ela não seria o que sou hoje, nem teria tido esta experiência.

A ti, Alda, por aguentares as pontas aí em casa e por me fazeres acreditar que afinal os anjo existem.

À Ana Maria, por ser outro anjo e me ter ajudado quando eu mais precisei.

A todos, o mais sincero agradecimento.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	III
Índice Geral	V
Índice de Figuras	VII
Índice de Quadros	IX
Índice de Anexos	XI
Resumo	XIII
Abstract	XV
Lista de Abreviaturas	XVII
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	5
2.1. Passado arquiteto do Presente	7
2.2. Fantasiar o Desconhecido	9
2.3. Desvendar o Estágio Profissional	12
3. Enquadramento Intercontextual da Prática Profissional	15
3.1. Contexto Legal e Institucional do Estágio Pedagógico	17
3.2. A escola como instituição socialmente construída	19
3.3. O cenário da prática: Caracterização Macro e Micro	20
4. Do Pensamento à Ação	25
4.1. Arquitetar o processo de ensino-aprendizagem	27
4.1.1. Conceção e Planificação: alicerces de um Processo de Ensino- Aprendizagem significativo	27
4.1.2. Imprevisibilidade do ensino: o “Plano B”	35
4.2. A ação: veículo essencial à aprendizagem	38
4.2.1. Gerir para gerar aprendizagem	38
4.2.2. Descoberta guiada: o primeiro passo para a autonomia	45
4.2.3. Perfis de liderança na aprendizagem no seio de grupos de trabalho: o poder das interações sociais	51
4.2.3.1. Resumo	51
4.2.3.2. Introdução	52
4.2.3.3. Metodologia	57
4.2.3.3.1 Participantes	57
4.2.3.3.2 Instrumentos	57

4.2.3.3.3 Procedimentos de Análise.....	61
4.2.3.4. Apresentação dos Resultados	64
4.2.3.5. Discussão dos Resultados.....	71
4.2.3.6. Conclusões	74
4.2.3.7. Bibliografia	76
4.2.4. Comunicação Vs Domínio da matéria.....	77
4.2.5. Ciclo do <i>Feedback</i>	82
4.2.6. Demonstração: Facilitador da aprendizagem.....	85
4.2.7. Justiça na avaliação – Intenção Vs Realidade.....	89
4.3. Aulas observadas: um Processo de Modelagem.....	94
5. Professor para além das aulas.....	99
5.1. Núcleo de Estágio: Uma Comunidade de Prática	101
5.2. Sentados à mesma mesa: Partilha de experiências e de conhecimentos .	103
5.3. Desporto Escolar: Aposta da escola num futuro com Desporto.....	106
5.4. Direção de Turma: Desafios e Constrangimentos	109
5.5. A Missão de União de um Agrupamento de escolas	111
6. Formação: um processo em <i>continuum</i>.....	121
6.1. Processo Reflexivo: essencial impulsionador do desenvolvimento profissional	123
6.2. Experiências de ensino em diferentes ciclos: contributo à construção de uma Identidade Profissional	125
5.1. Relegitimação da Educação Física: a necessidade emergente	127
7. Considerações Finais e Perspetivas Futuras	131
8. Referências Bibliográficas.....	137
9. Anexos.....	i

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Variação dos comportamentos dos diferentes grupos de liderança ao longo das seis sessões.	66
Figura 2 - Entrega de prémios "Happy Day"	117
Figura 3 - Coreografia Inicial "Happy Day".....	118

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Número de aulas lecionadas por modalidade em cada período....	31
Quadro 2 - Modelos e estratégias adotados nas diferentes modalidades.	34
Quadro 3 - Escala da ficha de observação TARE.	61
Quadro 4 - Cronograma de recolha de dados durante a aplicação da unidade didática sob a égide do Modelo de Educação Desportiva.	61
Quadro 5 - Caracterização dos perfis de liderança.....	62
Quadro 6 - Categorias definidas a priori para a análise do conteúdo informativo das transcrições.	63
Quadro 7 - Média e desvio padrão de cada comportamento observado nos diferentes grupos de liderança ao longo das 6 sessões.....	64
Quadro 8 - Média e desvio padrão dos comportamentos observados em cada sessão nos diferentes grupos de liderança.	66
Quadro 9 - Média das avaliações diagnóstica e sumativa dos diferentes grupos na modalidade de Atletismo.	71

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Módulo 8 de Atletismo.....	iii
Anexo 2 – Ficha de caracterização da turma.....	ix
Anexo 3 – Questionário Sociométrico.....	xi
Anexo 4 – Ficha de Observação TARE.....	xiii
Anexo 5 – Resultados da Matriz Sociométrica.....	xiv
Anexo 6 – Resultados das fichas da observação TARE.....	xvi
Anexo 7 – Exemplo de um plano de observações (2º Período).....	xviii
Anexo 8 – Ficha de observação da instrução.....	xix
Anexo 9 – Poster apresentado no seminário.....	xx

RESUMO

O presente Relatório de Estágio pretende retratar de modo consistente o Estágio Profissional vivenciado [da autora], procurando ilustrar o processo de crescimento profissional ao longo deste ano letivo, incitado pela reflexão e partilha. O Estágio Profissional decorreu na Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, num Núcleo de Estágio constituído por três estudantes-estagiárias, a professora cooperante da escola e a professora orientadora da faculdade. O documento está estruturado em seis grandes capítulos: o primeiro, designado de “Enquadramento Pessoal”, engloba uma perspetiva autobiográfica do percurso pessoal, académico e desportivo, fazendo também referência às expectativas e ao entendimento do Estágio. O segundo, “Enquadramento Intercontextual da Prática Profissional”, comporta uma análise do contexto legal, institucional e funcional no qual o estágio decorreu. Este contempla, ainda, o entendimento da “escola como uma instituição socialmente construída”. O terceiro, intitulado “Do Pensamento à Ação”, reflete as experiências vivenciadas ao nível do processo de ensino-aprendizagem, incluindo as conquistas e dificuldades sentidas, bem como as estratégias utilizadas nesse processo. Neste capítulo insere-se ainda a componente investigativa acerca da influência dos perfis de liderança na aprendizagem no seio de grupos de trabalho. O quarto, “Professor para além das aulas”, retrata as interações sociais para além do tempo de aula, enfatizando a participação na escola e as relações com a comunidade escolar. No quinto, “Formação: um processo em *continuum*”, são aprofundadas questões que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento profissional e (re)construção da identidade profissional. Por fim, é efetuado um balanço entre o esperado e o concretizado, sendo enaltecidas as aprendizagens e apresentadas as perspetivas profissionais futuras.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, AUTONOMIA, COMUNIDADES DE PRÁTICA, INTERAÇÕES SOCIAIS.

ABSTRACT

This Report intends to describe, in a consistent way, the Practicum experience [of the author], and to illustrate the process of the professional growth throughout this school year, spurred by reflection and by sharing. The Practicum took place at Dr. Manuel Gomes de Almeida High School, within a group composed by three pre-service teachers, the cooperating teacher of this school and the Faculty supervisor. This document is divided into six main chapters: the first one, entitled "Personal Background", includes an autobiographical perspective of my academic and sportive route, making reference to the expectations and to the knowledge towards the Practicum. The second, designated "Intercontextual Frame of the Professional Practice", consists of an analysis of the legal, institutional and functional context in which the Practicum took place, also including the understanding of "school as a socially constructed institution." The third chapter, entitled "From Thought to Action", reflects the experiences on the teaching-learning process level, incorporating the achievements and the difficulties felt as well as the strategies used in the whole process. Here is also inserted a case study on the influence of leadership profiles on learning within group works. In the fourth chapter, "Teacher beyond the classroom," describes the social experiences beyond the classroom period, emphasizing the participation within the school, as well as the relationships with the school community. The fifth chapter, "Formation as a Continuum Process", contains questions that were examined thoroughly, because they proved to be fundamental for the (re)construction of professional identity. Finally, in the last chapter, as a result of the balance between the expected and the fulfilled, the learning is exalted and the future professional expectations are presented.

KEYWORDS: PRACTICUM, PHYSICAL EDUCATION, AUTONOMY, PRACTICE COMMUNITIES, SOCIAL INTERACTIONS.

LISTA DE ABREVIATURAS

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESMGA – Escola Secundária Manuel Gomes de Almeida

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo(s) de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

RE – Relatório de Estágio

TARE - *Tool for Assessing Responsibility-Based Education*

UD – Unidade(s) Didática(s)

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O documento que agora se apresenta surge no âmbito da realização do Estágio Profissional e decorre do ano de prática de ensino supervisionada. Neste enquadramento, este procura materializar o confronto vivenciado, por uma estudante-estagiária, entre a teoria e a prática, entre o idealizado e o realizado, entre ambições e concretizações que edificaram o processo formativo vivenciado no espaço de estágio.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), o Estágio Profissional representa uma experiência essencial na formação de professores, uma vez que, a partir da prática contextualizada, é promovida a integração de competências no exercício da profissão. Neste contexto, a prática supervisionada visa integrar os futuros docentes no exercício da profissão, desenvolvendo competências que promovam um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências inerentes à docência¹.

Com o intuito de habilitar os futuros professores dos requisitos de um desempenho competente, que lhes permita dar resposta às exigências da profissão, é prioritário que na formação inicial se crie o hábito de refletir, enquanto ferramenta central do processo de desenvolvimento e melhoria da prática profissional (Rodrigues, 2009). Neste seguimento, este Relatório surge como um documento reflexivo que visa retratar as vivências [da autora] do Estágio Profissional, apoiando-se nas reflexões produzidas nesse contexto. A partir da sua realização, por recurso a uma reflexão sobre a reflexão, intentei (re)produzir conhecimento e consolidar aprendizagens adquiridas ao longo do ano letivo.

O Estágio teve lugar na Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, num núcleo de estágio constituído por três estudantes-estagiárias, a professora cooperante da escola e a professora orientadora da faculdade, tendo ficado responsável pela leção de uma turma do 12º ano.

O corpo deste Relatório está estruturado em seis capítulos: (1) “Enquadramento Pessoal”, engloba os dados biográficos, vivências académicas e desportivas prévias ao Estágio que, direta ou indiretamente, condicionaram as

¹ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em vigor no ano letivo 2013/14, Matos, Z.

minhas primeiras concepções relativamente à profissão de professor e à Educação Física (EF). O expetável para este espaço formativo também é explorado; (2) “Enquadramento Intercontextual da Prática Profissional”, comporta a caracterização do contexto legal e institucional do Estágio, em contraponto com elementos relativos ao entendimento da escola como instituição socialmente construída e mandatada. A caracterização aprofundada do contexto real de ensino também tem lugar, bem como uma tentativa de enquadrar a minha atuação prática de forma a possibilitar uma melhor compreensão da realização subsequente; (3) “Do Pensamento à Ação”, são retratadas as experiências vivenciadas ao nível do processo de ensino-aprendizagem, incluindo as conquistas e dificuldades sentidas, bem como as estratégias utilizadas nesse processo. Este capítulo também incorpora a componente investigativa materializada num estudo acerca da influência dos perfis de liderança na aprendizagem no seio dos grupos de trabalho; (4) “Professor para além das aulas”, são enfatizados os espaços de interação além do tempo de aula, trazendo para primeiro plano a participação na escola e as relações com a comunidade escolar; (5) “Formação: um processo em *continuum*”, são aprofundadas questões que se revelaram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional e (re)construção da minha identidade profissional. Por último, para encerrar, procuro sintetizar o contributo deste espaço formativo para o crescimento na profissão, bem como enfatizar um conjunto de perspetivas relativamente ao meu futuro profissional.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1 Passado arquiteto do Presente

A pessoa que hoje sou e o rumo que decidi dar ao meu percurso de vida estão associados ao desporto desde muito cedo. Por influência dos meus pais e, posteriormente, por interesse próprio, cresci com um estilo de vida rico em aprendizagens intrínsecas ao fenómeno desportivo. Durante a maior parte da minha infância, assisti aos jogos de voleibol de tios, primos e pai. Esta vivência fez crescer em mim o interesse pelo Desporto e por um estilo de vida ativo.

Aos seis anos, o meu pai perguntou-me em tom de brincadeira: “Ballet ou Voleibol?” e eu, imediatamente, optei pela primeira hipótese. Lembro-me perfeitamente de ele me explicar a noção de compromisso e de espírito de sacrifício que esperaria de mim. Foi deste modo que, desde muito cedo, me ensinaram a ser persistente e a nunca desistir mesmo que a vontade de continuar fraquejasse em alguns momentos. Na verdade nunca ponderei abandonar a prática de uma das coisas que me faz mais feliz.

Foi o Ballet, prática com a qual caminho lado a lado desde os seis anos e que, ainda hoje, mexe comigo como da primeira vez, que me proporcionou vastas aprendizagens, tanto no domínio motor como axiológico. Mais do que o desenvolvimento de capacidades físicas ou habilidades motoras, enfatizo, entre um amplo leque de valores, a disciplina e a superação que este desporto me ensinou: uma vertente marcante de um longo processo com vista à minha formação enquanto pessoa social.

Neste contexto, nasceu uma enorme vontade de saber mais e de fazer mais nesta área do desporto. Assim, conheci muitas pessoas, que hoje são minhas amigas; sorri com os meus sucessos; chorei com a pressão dos exames e espetáculos e, acima de tudo, aprendi o verdadeiro sentido da mítica frase: “*The show must go on*”. De referir que o treino especializado no ballet é uma área na qual tenho investido e pretendo continuar a investir no futuro, contudo, é um projeto suspenso pois a disponibilidade horária necessária e outros recursos não estão reunidos nesta fase da minha vida.

Paralelamente a esta atividade desportiva, mais precisamente aos quinze anos, entrei no agrupamento de escuteiros de Esmoriz, localidade onde moro, tendo

aqui permanecido até aos dezoito anos. Foi uma experiência extremamente enriquecedora a nível humano, que me permitiu desenvolver a autonomia e o respeito pelo outros. Aqui cresci enquanto elemento e líder de uma equipa.

Em retrospectiva, revejo o meu passado e não consigo deixar de pensar nas personagens que o marcaram. Muitas dessas personagens, que criaram memórias infinitas, são professores que se distinguiram pela sua dedicação à profissão docente, por fazerem de tudo para educar jovens completos em conhecimentos e valores, espelhando os primeiros contornos do ideal de professor que ambiciono alcançar. Neste sentido, consigo testemunhar a ideia defendida por Flores (2010) que afirma que os futuros professores possuem um conjunto de crenças e ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizam ao longo da sua trajetória de vida.

No que diz respeito ao meu percurso académico, a decisão em relação à área profissional a seguir não foi de todo fácil, como tal, encarei a realização dos pré-requisitos na FADEUP como mais uma “porta aberta”. O contacto com a instituição, professores e possíveis futuros colegas, fizeram com que essa semana fosse decisiva e determinasse o Desporto como a minha área de eleição. Foi em 2009 que ingressei na Faculdade de Desporto, concretizando um sonho recém nascido e criando vastas expectativas quanto ao futuro.

Durante a licenciatura na FADEUP, uma das experiências mais marcantes foi o estágio no Projeto ACORDA, no âmbito da unidade de curricular de metodologia – Exercício e Saúde. Trabalhar com uma população juvenil obesa fez-me crescer, tanto no que concerne à adoção de estratégias inovadoras para a motivação de alunos que, na sua maioria, não demonstram o mínimo prazer pela prática desportiva, como também no que diz respeito ao lado humano do trabalho com esta população tão exigente. Foi também neste estágio que desenvolvi competências investigativas e metodológicas, porquanto efetuei as primeiras revisões de literatura, realizei as minhas primeiras avaliações da aptidão física e adquiri os primeiros conhecimentos ao nível da planificação e estruturação das aulas. Esta experiência reavivou ainda o instinto que sempre tive de cuidar do próximo, contribuindo assim para o seu crescimento, aproximando cada vez mais o meu destino dos trilhos da Educação.

Hoje, entusiasta, apaixonada e consciente dos benefícios associados à prática desportiva, confirma-se o sonho de ser profissional na área do ensino da

Educação Física. Pretendo, assim, transmitir e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo destes anos de formação, além de continuar a aprender com as crianças e jovens, tanto no em contexto escolar, como no treino, contribuindo, assim, para a sua formação enquanto pessoas.

É com orgulho que revejo o meu percurso, mas acima de tudo existe uma grande ânsia para prosseguir o caminho de viver com e pelo desporto, com tudo aquilo que o acompanha.

Para ser grande, sê inteiro: nada

Teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa. Põe quanto és

No mínimo que fazes.

Assim em cada lago a lua toda

Brilha, porque alta vive.

(Ricardo Reis, Odes, p.133)

2.2 Fantasiar o Desconhecido

“Não há inovação sem inovadores. Não há qualidade sem profissionalismo, não há novos caminhos sem empenhamento.”

(Ana Benavente, 2001, p. 23)

Começando por refletir acerca deste pensamento, relembro o desejo que transporte para o estágio de ser distinta na ação educativa, o desejo de querer deixar a minha marca e marcar alguém. Para tal, sabia que iria ser preciso jogar com o conhecimento adquirido na formação inicial e inovar no caminho que iria percorrer na construção da minha identidade profissional.

No início do estágio, acreditava que o ano de estágio seria repleto de desafios que almejava ser capaz de enfrentar, encarando a resolução dos diferentes problemas do dia-a-dia da profissão docente como mais uma forma de aprendizagem. No meu ponto de vista, muitos desses problemas apenas seriam antecipados e solucionados pela experiência, no confronto com a realidade e convivência com os membros da comunidade escolar. Desta forma, considerava que

o estágio em contexto real de ensino funcionaria como uma ferramenta crucial para o meu futuro enquanto professora iniciante. Na verdade, já nessa fase entendia que a aprendizagem não devia advir exclusivamente daquilo que se aprende na faculdade, mas também daquilo que se experiencia no contacto com a realidade escolar.

Outro elemento que marcava presença nos momentos iniciais do estágio, era a “confusão” entre o papel de aluna/professora e a expectativa relativa à influência que o meu estatuto de estagiária poderia ter na relação com os membros da comunidade escolar. Assim, o receio marcava presença, bem como a ansiedade de ter que lidar com os órgãos de gestão e restantes docentes, num contexto de constante supervisão. Contudo, acreditava que com o passar do tempo, a interação com os diversos elementos seria facilitada, pelo que contava conseguir ficar mais confortável para exprimir as minhas opiniões e, assim, conquistar o meu espaço de intervenção enquanto professora estagiária. Por outro lado, tranquilizava-me o facto de saber que todo o processo seria auxiliado pelo apoio permanente das professoras cooperante e orientadora, que iriam certamente corrigir os meus erros, potenciar a troca de conhecimentos e amenizar a insegurança que tendesse a subsistir.

Relativamente à organização do trabalho e delegação de tarefas no seio do núcleo de estágio, considerava que deveria ser autónoma nas minhas tarefas, contudo estava consciente de que não deveria trabalhar isoladamente. Neste enquadramento, teria de saber trabalhar em grupo, tornando-me prestável com a minha opinião e respeitando a dos outros docentes. Neste contexto, desde cedo pude realçar a sorte que tive com os elementos integrantes do núcleo de estágio. Estas eram amigas de longa data, que ao longo do meu percurso académico sempre trabalharam comigo. A confiança relativamente aos seus métodos de trabalho sempre esteve presente nos trabalhos efetuados em conjunto. Deste modo, sabia que seria possível partilhar todas as tarefas, sucessos e insucessos, bem como preocupações, dúvidas e experiências.

Como seria de esperar, o estágio era etapa do meu percurso académico que mais esperava, porém também a mais temida. Sentia que tudo seria posto à prova, e, como tal, na altura tinha muito presente o medo de falhar. Tinha perfeita noção de que a profissão docente, pelo simples facto de envolver seres humanos, como matéria-prima não era, nunca foi, nem nunca será fácil. Deste modo, os limites de

início e fim do trabalho do professor não estavam claros. Sabia também que o trabalho que iria ser chamada a desenvolver apelaria à minha faceta mais sensível e humana, ao mesmo tempo que incutiria em mim um sentido de responsabilidade redobrada.

Neste contexto, à luz de um ideal do bom Professor de Educação Física, ambicionava apresentar-me como uma profissional com elevado conhecimento específico da área, capaz de relacionar esse conhecimento com aquilo que os alunos precisavam de saber, sendo capaz de conjugar o saber teórico com o prático. Pretendia também ter a capacidade de estruturar, planejar e organizar as aulas antecipadamente para que fosse possível transmitir aos alunos conhecimentos e orientá-los de maneira a que conseguissem atingir os objetivos previamente definidos, tanto a curto como a longo prazo. Deste modo, esperava analisar de forma adequada o nível de conhecimento do grupo que iria ter sob a minha responsabilidade, de forma a delinear as estratégias que mais se adaptassem na procura de obter a máxima eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Importa salientar que uma das expectativas era a de fazer com que os meus alunos encarassem a prática desportiva como um hábito que lhes proporcionasse prazer e não só como mais uma disciplina obrigatória. O grande objetivo era incutir-lhes a autonomia e responsabilidade pelo próprio bem-estar físico e psicológico durante a vida adulta. Desejava também ter oportunidade de crescer a nível pessoal, em resultado das experiências partilhadas, e conseguir fazer acreditar aos meus alunos que podiam ser modelos de perseverança e de superação dos próprios limites.

No que se refere à hipótese de ter que lecionar aulas a um 12º ano de escolaridade, considerava que este grupo teria um maior entendimento dos seus direitos e deveres e da postura a adotar perante um docente. Contudo, existiam também preocupações relativas à proximidade de idades que poderiam dar origem aos temidos problemas de autoridade. Neste seguimento, perspetivava que nos momentos iniciais teria que criar um distanciamento em relação aos alunos, de forma a marcar uma posição de liderança, em que o respeito marcasse presença em todas as aulas ao longo do ano letivo.

Ainda relativamente à minha turma [de 12º ano], sabia que a maior parte dos alunos estaria sob pressão em relação ao seu futuro profissional e que as questões referentes à justiça na avaliação também seriam um motivo de preocupação da

minha parte. Com o intuito de evitar situações complicadas, tinha intenções de informar frequentemente os discentes do seu progresso, para que estes tomassem consciência da distância a que estavam do seu objetivo e que estratégias poderiam adotar para o alcançar.

No que concerne à relação com os meus alunos, ambicionava ter a sensibilidade para distinguir as necessidades de cada um e a capacidade de motivá-los, tendo um papel ativo na formação dos mesmos, inculcando-lhes valores, atuando mediante as suas características individuais e diversidade cultural. Por conseguinte, desejava ter o discernimento de adaptar os meus métodos de ensino de modo a realçar o melhor de cada um, enfatizando as suas forças e minorando as suas fraquezas.

Em suma, tinha plena consciência que me esperavam momentos de dificuldade relativos à gestão do tempo e ao cumprimento de todas as tarefas inerentes ao estágio profissional, bem como à interpretação mais adequada dos currículos, atendendo à realidade da escola e ao nível de desempenho dos alunos que iria encontrar. Todavia, pretendia retirar o máximo rendimento das observações das aulas dos restantes docentes, com o intuito de maximizar o rendimento das minhas próprias aulas.

Considerava que se avizinhava um ano trabalhoso, porém esperava aprender e ensinar dentro de um ambiente de partilha de conhecimento, no qual professores e alunos tiravam partido das potencialidades de cada um e evoluíam em conjunto.

2.3 Desvendar o Estágio Profissional

Iniciando esta temática por uma perspetiva global, podemos considerar que é no contexto profissional que o professor iniciante conhece os aspetos indispensáveis para a formação da sua identidade profissional e construção dos saberes do dia-a-dia, funcionando o mesmo como um eixo central na formação de professores (Pimenta & Lima, 2004). Neste seguimento, acredito verdadeiramente que o ensino não se resume exclusivamente ao “saber dizer como se faz” mas também ao “saber fazer”, ou seja, saber aplicar e adaptar todo o conhecimento adquirido aos diferentes contextos e alunos. É neste âmbito que a prática docente assume um papel decisivo na formação dos professores, pois como afirma Tardif (2000, p. 28), “Aprende-se a fazer, fazendo”. Deste modo, evidencia-se a pertinência do ano de estágio, no qual

o estudante estagiário é responsável por uma turma, bem como por todas as atividades de planeamento, realização e avaliação do ensino. O desenvolvimento do seu trabalho, no caso da FADEUP, deverá ter como base três áreas de desempenho, definidas no documento orientador de estágio².

No âmbito da prática supervisionada, o estagiário atua num contexto real de ensino, sob a supervisão dos seus orientadores. Desta forma, e numa ótica mais pessoal, o Estágio Profissional (EP) pode, figurativamente, ser comparado a um espetáculo, onde, por muitos anos, fizemos parte da audiência e agora subimos ao palco para atuar, com as luzes direcionadas para nós, em que precisamos de mostrar a nossa melhor performance.

Para Arends (1997, p. 484), o Estágio é visto como um “choque com a realidade”. É essencial que o Professor Estagiário passe pela experiência para que sinta, reveja e estipule estratégias, consoante o envolvimento, a turma ou até as suas maiores dificuldades, de forma a superar-se a cada dia que passa e assim perceber que a realidade não é tão linear como se escreve.

Torna-se então necessário “valorizar a experiência prática, como forma de conhecimento útil, no confronto da relação teoria-prática em que a experiência é fonte de formação e de aquisição de competência” (Matos, 1989, pp. 75-76). Assim sendo, considero o EP como um momento privilegiado da formação inicial, sendo a prática um espaço integrador de competências, em que a ação, a experimentação e reflexão são condições essenciais na aquisição de conhecimento sobre como ensinar, na tomada de decisão e resolução de problemas, constituindo-se como elementos auto formativos, geradores de autonomia e de descoberta. Para além disso, é num contexto real de aprendizagem que o estagiário tem a oportunidade de confrontar as suas crenças e conhecimentos empíricos com a prática concreta e objetiva do ensino. Deste “confronto” poderão surgir alterações ao nível do pensamento do professor estagiário, o que consequentemente poderá refletir-se na sua ação futura. Portanto, este é um processo de autorregulação que permite ao professor ajustar os seus esquemas aos desafios provenientes do seu quotidiano profissional, e que implicitamente geram os seus saberes práticos (Zeichner, 1993). É também neste seguimento que Tardif (2000) refere que se quisermos formar

² Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em vigor no ano letivo 2013/14, Matos, Z.

professores, teremos que colocá-los em situações reais de ensino, face a classes reais, vivendo experiências reais. O facto do EP, regido pela FADEUP, funcionar em escolas reais, constituída por alunos concretos, reforça as indicações da literatura que apontam esta etapa como fundamental na formação de professores.

Em suma, o EP prevê a formação de um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar os seus métodos e opções em conformidade com os seus objetivos de ensino, pois como afirma Zeichner (1993, p. 18) "ser reflexivo é uma maneira de ser professor."

3. ENQUADRAMENTO INTERCONTEXTUAL DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3. ENQUADRAMENTO INTERCONTEXTUAL DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1 Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional

No que se refere ao contexto legal no qual se insere o modelo de EP eleito pela FADEUP no ano letivo 2013/14, este abarca os princípios decorrentes das orientações legais patentes no Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março e no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro que se reporta ao grau de Mestre e à obtenção de habilitação profissional para a docência.

Na perspetiva da faculdade (FADEUP), que defende a aplicação deste modelo de EP, este representa uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física e decorre no terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos, que almeja a “integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”³ (p. 3).

Importa referir que, o EP, regido à luz do Regulamento da Unidade Curricular do Estágio Profissional, decorre num Núcleo de Estágio, num contexto escolar e com uma supervisão conjunta de um Orientador da Faculdade e um Professor Cooperante da Escola. É nestas circunstâncias que o estudante estagiário assume, na sua plenitude, o comando do processo de ensino/aprendizagem de uma turma do ensino básico ou secundário, onde se pretende que este seja responsável por todo o processo de concepção, planeamento e realização, contando com o auxílio do Professor Orientador e Cooperante, bem como dos colegas estagiários que podem e devem participar nos processos de concepção e planeamento.

Relativamente aos documentos que suportam este EP no âmbito do presente mestrado, podemos enumerar o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino

³ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em vigor no ano letivo 2013/14, Matos, Z.

da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, bem como os restantes documentos referentes às normas orientadoras da unidade curricular do EP.

Este último contempla e caracteriza as três áreas de desempenho previstas no Regulamento de Estágio Profissional compostas por:

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;

Áreas 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade;

Área 3 – Desenvolvimento Profissional.

A partir da análise deste documento, podemos identificar os requisitos para um ano de estágio completo e pleno em aprendizagens. Neste contexto, nas normas orientadoras ⁴ do estágio destaca-se que a prática pedagógica consiste na lecionação de aulas com o respetivo planeamento, realização e avaliação, sendo atribuições do estudante estagiário a elaboração e realização do seu projeto de formação individual; o planeamento, realização e avaliação do ensino à turma que lhe é atribuída; participação nas reuniões dos diversos grupos da escola destinadas à programação, realização e avaliação das práticas educativas; a participação em sessões de natureza científica, cultural e pedagógica, realizadas na Escola ou na Faculdade; a elaboração e sistemática atualização do portefólio do EP; a observação de aulas lecionadas pelo restante núcleo de estágio; a colaboração nas funções da direção de turma, grupo disciplinar e departamento, conhecendo as tarefas do professor de EF; e a elaboração e defesa pública do Relatório de Estágio, de acordo com o definido nos artigos 7º e 9º do Regulamento do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário.

Acerca desta abrangência de tarefas, Cunha (2008) refere que a profissão docente abraça um conjunto de tarefas, funções e papéis difíceis de concretizar, consequência das transformações sociais, cada vez mais rápidas, associadas à complexidade da dimensão educativa, nomeadamente o facto das instituições escolares estarem cada vez mais heterogéneas e multiculturais. Face a este entendimento, acredito que o desenvolvimento de práticas de ensino de excelência, apesar de extremamente dependente da predisposição do professor, também passam muito pelos espaços onde essas práticas ocorrerem, bem como pelas

⁴ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em vigor no ano letivo 2013/14, Matos, Z.

características dos diversos intervenientes da comunidade escolar.

3.2 A escola como instituição socialmente construída

Segundo Patrício (1996), a escola é uma instituição histórica e socialmente criada, que sofreu alterações ao longo do tempo e que se transforma consoante os contextos sociais, representando um espaço de relacionamento humano. Cada escola apresenta particularidades que enfatizam a sua unicidade: históricas, contextuais, da filosofia educativa e dos seus intervenientes (comunidade educativa).

Patrício (1996, p. 126) diz-nos também que “É na escola que as crianças e jovens são reunidos para cumprirem o programa educativo formal que a família, a comunidade e o estado consideram essencial ao seu aperfeiçoamento pessoal e à satisfação das necessidades de sobrevivência e desenvolvimento da própria família e da própria sociedade”. Com efeito, é na escola que se corporiza o direito à educação, tendo como principal objetivo a formação de cidadãos.

Neste âmbito, a UNESCO afirma que a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo da vida serão, para cada ser humano, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão), aprender a fazer (para agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e aprender a ser (enquanto via integradora das três anteriores). É importante conceber a educação como um todo, enfatizando o desenvolvimento pleno do ser humano, tal como o plasmado nos objetivos gerais do artigo nº 2 da Lei de Bases do Sistema Educativo: que destacam o desenvolvimento motor e físico, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, estético, social e moral.

Noutra perspetiva, a escola caracteriza-se não só pela produção e reprodução de conhecimento mas também pela multiculturalidade e pela promoção do diálogo, tolerância, solidariedade, respeito pelo próximo e autonomia nos jovens: educação com o objetivo principal de formar cidadãos. Neste enquadramento, Berger e Luckman (2004, p. 87) afirmam que “A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social.” Assim, a educação prima pela condução do ser humano para uma convivência e a escola deve preparar os indivíduos, enquanto pessoas, para serem membros ativos de uma

sociedade. A educação escolar atua no processo de socialização do indivíduo, preparando-o para uma comunidade em que todos têm papéis a cumprir.

Em suma, a prioridade da formação inicial docente não se completa sem que os professores, preparados para transmitir saberes científicos, reflitam e reconheçam o papel educativo que têm para exercer ao nível dos valores, do (saber) ser, do saber-estar e do viver em sociedade. Perante isto, e a perspetivação dos estabelecimentos de ensino como “depósito” de alunos, criam-se desafios acrescidos pelo facto de a sociedade esperar que a escola os forme cultural e civicamente. Nesta ambiência, surge, portanto, todo um conjunto de mandatos resultante de uma exigência social a que o sistema educativo pretende atender, lidando com a heterogeneidade crescente mas nem sempre conseguindo orientar para as diferenciações e diversificações que se impõem.

3.3 O cenário da prática: Caracterização Macro e Micro

A Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida

A escolha da escola, palco principal das experiências de um ano de estágio, desde cedo foi uma preocupação minha. Soube, desde início, e em conjunto com aquelas que mais tarde iriam completar o meu Núcleo de Estágio, que a principal prioridade seria a proximidade da escola à nossa área de residência. Como tal, todos os caminhos apontavam para a Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida, sendo tempo de conhecer um pouco mais da realidade escolar que iríamos encontrar.

A Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida foi criada em 1956, segundo a publicação no Diário do Governo do Decreto n.º 40725 do Ministério da Educação Nacional (Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional), surgindo inicialmente com a designação de Escola Industrial e Comercial de Espinho.

Esta instituição oferecia cursos vincadamente direccionados para o Ensino Técnico, mas com o funcionamento de alguns Cursos Noturnos. Só em 1979, por decreto publicado em Diário da República, a Escola deixa de ser Industrial e Comercial e passa a ter a designação de Escola Secundária de Espinho.

O seu passado como escola maioritariamente vocacionada para o ensino técnico fez com que a mesma acompanhasse as sucessivas reformas do sistema

educativo, oferecendo hoje, aos alunos, uma variada gama de opções que se enquadram nos cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos e para a vida ativa.

Recentemente, em 2012, a Escola passou a integrar o Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, juntamente com a Escola EB 2/3 Secundária Domingos Capela, eb1 nº 2 de Espinho, EB1 /JI da Marinha, EB 1 do Calvário, EB1/JI Quinta da Seara, EB1/JI do Monte, EB1 da Bouça e EB1/JI da Lomba. Neste contexto, no início deste ano letivo, apercebemo-nos de que as escolas ainda estavam a trabalhar numa melhor comunicação, na redação de documentos orientadores da ação educativa convergentes e na conjugação de objetivos e ideais. Desta nova parceria, surgiram novas ideias e projetos nos quais viemos a participar e que, sem sombra de dúvida, acrescentaram valor a este Estágio Profissional.

Importa salientar que a escola foi recentemente remodelada pelo projeto “Parque Escolar”. O projeto de intervenção reflete as diretrizes definidas pelo Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, bem como as novas exigências decorrentes do projeto educativo da escola, dos modelos de ensino-aprendizagem contemporâneos e dos atuais parâmetros de qualidade ambiental e de eficiência energética. É de notar que foi efetuado o rebaixamento da cave do corpo do ginásio, bem como a recuperação do terraço para a prática desportiva, permitindo assim a duplicação dos espaços desportivos.

Relativamente às condições físicas e materiais, o estabelecimento de ensino providencia ótimas condições de trabalho. Este engloba um bloco principal, três blocos secundários, um bloco oficial, papelaria e reprografia, um bufete, refeitório e auditório, e um pavilhão gimnodesportivo, um ginásio (sala de ginástica) e dois campos de jogos exteriores. Para além disso, podíamos contar com material suficiente e em bom estado para lecionar as diferentes modalidades. É de referir ainda que, através do contacto com a Piscina Municipal de Espinho, foi possível usufruir das instalações da mesma durante todo o ano letivo, o que possibilitou a leção da Natação, modalidade pouco acessível à maioria das escolas.

No que diz respeito à gestão dos recursos, a principal limitação esteve intimamente relacionada com a estipulação de cinco turmas em aula de Educação Física para os cinco espaços existentes, sabendo que a viabilidade dos dois espaços exteriores estaria sempre dependente das condições meteorológicas. Esta

condicionante teve enorme impacto no planeamento dos conteúdos a abordar e na ordem de lecionação, uma vez que só avaliando rigorosamente o contexto de ensino é que se podem assegurar as condições de desenvolvimento consciente do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, importa ressaltar a constante dinamização de atividades nos vários domínios do desenvolvimento humano. Neste âmbito, saliento as desenvolvidas pelo Grupo Disciplinar de Educação Física, do qual fiz parte, promotoras de um estilo de vida ativo e enriquecedoras, tanto ao nível do desenvolvimento da personalidade como da construção de valores e estilos de vida.

A minha turma [12º ano]

A caracterização da turma é realizada no início do ano letivo escolar, pela sua pertinência no desenvolvimento do trabalho do professor. É importante que o docente conheça, desde o início, o tipo de turma que tem sob a sua responsabilidade, numa perspetiva global e individual, de forma a conseguir realizar um trabalho mais adequado aos alunos, propiciando um processo de ensino aprendizagem mais eficaz. Deste modo, na procura de conhecer os alunos que constituíam a minha turma, cada aluno preencheu a ficha de caracterização individual, indicando os seus dados pessoais, as disciplinas preferidas, as disciplinas em que apresentavam maiores dificuldades, dados médicos (alguma doença ou tratamentos a que estivessem a ser submetidos), interesses desportivos e hábitos de vida. Este conhecimento revelou-se fundamental à organização das suas aulas e antecipação de problemas. Assim, os dados caracterizacionais dos alunos da turma em questão permitiram uma reflexão sobre aspetos que influenciaram a etapa posterior de planeamento específico das atividades letivas. Os dados que se seguem advêm da análise da informação contemplada nos questionários.

A turma que me foi atribuída foi um 12º ano de escolaridade, esta era constituída por 21 alunos (sete rapazes e catorze raparigas) do Curso Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, sendo que apenas um dos rapazes estava a repetir o 12º ano.

Em termos da situação profissional dos pais, importa salientar que cerca de 29% das mães e 28% dos pais se encontravam no desemprego. É de notar que existiam casos de alunos com os dois pais desempregados o que se refletiu numa atenção redobrada às necessidades dos mesmos. De facto, esta informação

mostrou ser indispensável aquando da realização de uma viagem de estudo que implicava custos extraordinários, o que poderia ter comprometido a participação destes aluno.

No que respeita aos dados médicos, felizmente, a grande maioria dos alunos não apresentava qualquer tipo de doença. Apesar destas indicações preditivas de um ano sem complicações, tive um caso de uma aluna com um problema do foro cardíaco que, nesta altura, ainda não havia sido devidamente diagnosticado. Este caso foi a origem de muitos sustos e muita ansiedade ao longo do ano, exigindo uma constante supervisão durante todas as aulas. Por consequência, existia sempre uma preocupação em confirmar os seus sinais de fadiga, reforçar a importância do controlo da respiração e, acima de tudo, providenciar-lhe variantes às situações de aprendizagem que não requeressem níveis tão intensos de atividade.

Quanto ao tópico disciplinas, foi possível constatar que o Português se assumia como a disciplina em que os alunos apresentavam mais dificuldades. Por outro lado, quando olhei para as preferências dos alunos, agradavelmente constatei que a Educação Física recolheu a maior percentagem. A turma era bastante heterogénea no que toca à afinidade desportiva, havendo um destaque para a natação, voleibol, dança e Ténis. Destas modalidades, três eram perfeitamente passíveis de serem abordadas neste ano letivo (voleibol, dança e natação).

O facto do gosto pela disciplina ser geral permitiu-me encarar este ano de estágio de uma forma muito positiva, assumindo como desafio que os alunos iniciassem e terminassem as aulas de EF motivados e com uma grande predisposição para a prática, perpetuando hábitos de vida saudável.

Todos os alunos pretendiam seguir os estudos após o término do 12º ano, sendo que dois alunos da turma pretendiam prosseguir estudos na área do Desporto. Este aspeto foi preponderante na minha relação com estes dois alunos, na medida em que os acompanhei durante todo o processo de preparação para os pré-requisitos, no sentido de suprimir as suas principais limitações.

Esta turma apresentava, na sua generalidade, uma predisposição motora elevada e mostrava-se interessada pela prática desportiva. Neste contexto, após a análise dos resultados dos testes da Bateria Fitnessgram, realizados no início do ano, constatei que a maioria dos alunos se enquadrava na zona saudável em quase todos os testes. Contudo, no teste vaivém, verifiquei que 38% dos alunos (mais as raparigas do que os rapazes) se enquadrava na zona com necessidade de

incremento. Por consequência, procurei incluir o desenvolvimento desta capacidade condicional na ativação geral de cada aula.

Por fim, no geral, os alunos revelavam um grande respeito pela figura de autoridade, sendo normalmente pontuais, assíduos e, na globalidade, alunos muito empenhados em todas as tarefas propostas, facilitando a minha intervenção no que concerne ao controlo da turma.

4. DO PENSAMENTO À AÇÃO

4. DO PENSAMENTO À AÇÃO

4.1 Arquitetar o processo de ensino-aprendizagem

4.1.1 Concepção e Planificação: alicerces de um Processo de Ensino Aprendizagem significativo

Neste ponto serão focados dois dos quatro parâmetros fundamentais (concepção, planeamento, realização e avaliação) no desenvolvimento da Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, nomeadamente a Concepção e Planeamento sob o ponto de vista da sua relevância para um processo de ensino e aprendizagem mais significativo. É de referir que a constante articulação destas quatro componentes é essencial, sendo que nenhuma pode ser dissociada da seguinte nem da antecedente, como se tratasse de uma ligação molecular que, em caso de elemento desagregado, perde a sua composição e função específica.

Segundo Alarcão (1996, p. 176), “Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem de uma forma situada na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.” Partindo deste pressuposto, pode inferir-se que a concepção do processo de ensino deve ter em conta que ser professor vai muito além da transmissão de conteúdos. Por conseguinte, é fundamental realizar um trabalho intensivo de preparação da ação educativa antes da sua aplicação no terreno. Muito desse trabalho engloba conhecer a comunidade educativa em questão, o meio onde está inserida, as possibilidades e limitações que o mesmo coloca à escola e quais as condições materiais e humanas a que se estará exposto. Não obstante, neste processo, não podem ser descuradas as questões inerentes à própria disciplina, ou seja, quais as competências gerais e específicas a atingir, o que ensinar e como ensinar para atingir determinados propósitos, neste caso específico da Educação Física. Deste modo, e sem deixar de adotar uma postura crítica na análise dos programas nacionais, deve ser feita uma

reflexão, constante, acerca da pertinência do que é indicado no documento face às necessidades dos nossos alunos, efetuando as adaptações necessárias para a proposta de situações mais favoráveis à aprendizagem e sucesso dos alunos.

Neste sentido, visando o maior distanciamento possível de uma atuação vazia de propósitos e sentidos, tentei analisar toda a informação relevante para a construção de uma base sólida de conhecimento, quer no âmbito curricular, quer dos contextos sociais, culturais e económicos da população pertencente à comunidade escolar em questão, particularmente no que dizia respeito aos meus alunos.

Assim sendo, a análise cuidadosa do Projeto Educativo da Escola, aliada a uma completa caracterização dos meus alunos, afiguraram-se como aspetos cruciais para o ajuste do programa à minha realidade e à conceção de processo de ensino-aprendizagem e de Educação que pretendia implementar. Acresce a este primeiro trabalho de análise um outro centrado na interpretação do Regulamento Interno do Agrupamento e Regulamento das Instalações Desportivas, que se revelou essencial para a estipulação de normas de conduta sólidas e convergentes com as expectativas do estabelecimento de ensino.

A partir da apreciação crítica do Projeto Curricular do Grupo Disciplinar de Educação Física, foi também possível articular objetivos, finalidades, conteúdos, indicações metodológicas, e critérios de avaliação que o grupo acordou para as diferentes modalidades.

Este trabalho de preparação para a ação resultou na formatação da minha própria perspetiva, isto é, da minha conceção do que seria (e foi) o processo de ensino ao longo deste EP. Mas, antes de mais, o que poderá entender-se por conceção de ensino no contexto da EF? Podemos sempre partir de uma estrutura programática inicial, à semelhança de outras disciplinas, e daí fazer evoluir para um planeamento tendo em conta tempos e recursos letivos reconhecidos *a priori*. Contudo, será a Educação Física compaginável com estas abordagens? Obedecerá a Educação Física a processos cumulativos, lineares e sequenciais no que respeita à aquisição de competências motoras, cognitivas e axiológicas?

A minha (curta) experiência rapidamente me conduziu à constatação de que a realidade impõe uma dimensão dinâmica ao conceito de conceção em processos de ensino da EF. Conceções rígidas, levam a planeamentos pouco ou nada flexíveis que, frequentemente, são postos em causa pelas fragilidades que

heterogeneamente os alunos vão revelando. Além do mais, percebo agora (no final do estágio) que esta concepção foi assumindo formas e proporções diferentes ao longo da experiência, da mesma forma que o meu foco de preocupação foi mudando à medida que progredi no processo. Se no início havia uma quase obsessão pelo cumprimento do plano de aula e garantia de uma densidade motora elevada, depressa percebi que a grande prioridade residia na qualidade de execução da tarefa, assente na premissa do “fazer melhor” em detrimento do “fazer mais”.

No que concerne à planificação propriamente dita, Bento (2003, p. 8) afirma que “(...) o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina”, na qual este representa “o elo de ligação entre as pretensões, imanentes aos sistemas de ensino e aos programas das respetivas disciplinas e, a sua realização prática” (Bento, 2003, p. 15). O mesmo autor (2003, p.58) interpreta o ato de planejar como uma “antecipação mental” do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que promove a tomada de decisão dentro das diferentes categorias didáticas, momento em que o professor tenta relacionar as diretrizes do programa à “situação concreta”.

Bento (2003) refere ainda que a planificação está dividida em três níveis: plano anual, plano periódico (de unidades didáticas) e plano de aula. Para além desta divisão, pretende-se que haja uma total coerência e interligação entre estes três níveis, evitando que a aprendizagem dos alunos seja desviada dos princípios e objetivos estipulados e assegurando que a mesma seja associada às diretrizes centralizadas nas condições contextuais, locais e específicas da escola. Neste seguimento, importa ainda referir que os vários níveis de planeamento (plano anual, unidades didáticas e planos de aula) tiveram como base as indicações patentes nos documentos acima supracitados para além de uma extensa pesquisa acerca do sistema educativo, da organização da gestão escolar, das especificidades de uma instituição de formação e de uma turma em particular.

Para a interpretação de todas as variáveis supracitadas recorri ao Modelo de Estrutura de Conhecimento de Joan Vickers (1990). Este modelo de planeamento pretende ligar o conhecimento acerca de uma matéria com a metodologia e as estratégias para o ensino, estruturando-se em categorias do conhecimento que derivam da análise de fontes especializadas e baseadas em fundamentos transdisciplinares.

É de notar que, durante o EP, elaborei dois tipos de modelos de estrutura de conhecimento, um referente ao planeamento anual e outro específico para cada modalidade lecionada.

Visto que o Planeamento Anual representou uma das tarefas prioritárias no início do estágio, enquanto professora estagiária, tive que compreender melhor as exigências na elaboração de um MEC Anual (Vickers, 1990). Neste contexto, importa referir que a estruturação deste documento foi dividida em três fases. Na primeira fase, foi realizada uma análise das variáveis do contexto condicionadoras do processo de ensino aprendizagem, o que permitiu uma intervenção mais pertinente e coerente a nível escolar. Esta consistiu fundamentalmente numa análise da disciplina de EF no plano curricular (módulo 1), do envolvimento onde a instituição está inserida, nomeadamente no que concerne aos seus recursos materiais, humanos e temporais (módulo 2) e, por fim, dos alunos que estiveram à nossa responsabilidade (módulo 3), através das caracterizações da turma e do escalão etário. Posteriormente, seguiu-se a fase das decisões, onde se incluíram: a extensão e sequência dos conteúdos (módulo 4), através da discriminação das Unidades Didáticas das diferentes modalidades a ensinar e ênfase nas restantes categorias disciplinares, o estabelecimento de objetivos gerais e específicos para cada uma das áreas transdisciplinares (módulo 5), a configuração da avaliação (módulo 6), em que se fizeram opções relativas aos tipos de avaliação a utilizar e momentos em que seriam utilizados e, por último, a progressão interrelacionada das áreas de extensão da EF (módulo 7), em que se avançou com as estratégias a utilizar na abordagem de cada categoria, isto é, das habilidades motoras, aptidão física, cultura desportiva e conceitos psicossociais.

Neste sentido, com base no Programa Nacional de Educação Física do Ensino Secundário, no Projeto Curricular de Educação de Educação Física e na caracterização dos alunos, foi-nos pedida a edificação de um Planeamento Anual (respeitante ao módulo 4 do MEC Anual), documento fundamental para a organização cronológica da prática e distribuição das aulas pelas respetivas unidades didáticas, respeitando sempre o *roulement* das instalações desportivas definido pelo Grupo de Educação Física.

Como referido anteriormente, considero que nenhuma das tarefas de planificação deve ser dissociada da população a que se destina. Como tal, foi a partir das fichas biográficas entregues à turma que efetuei um levantamento das

preferências dos alunos face às modalidades desportivas a abordar. No preenchimento destas fichas, e porque eram alunos do 12º ano de escolaridade, foi solicitado aos alunos que seleccionassem dois Jogos Desportivos Coletivos, optassem pela Ginástica ou pelo Atletismo e escolhessem duas das seguintes modalidades: raquetes, jogos tradicionais, luta, orientação e natação. Após a análise das preferências dos alunos, foi possível planear a prática pedagógica em conformidade com as condições de composição curricular definidas no Programa Nacional de Educação Física do Secundário.

De entre as matérias de ensino apresentadas, foram selecionadas o Basquetebol, Voleibol, Raquetes, Natação e Ginástica. No entanto, é de notar que independentemente das escolhas da turma, Natação teria de ser lecionada devido à obrigatoriedade de passagem pela Piscina Municipal de Espinho explicitada no *roulement*. Para além disso, raquetes foi uma modalidade impraticável devido à escassez de aulas no interior, dando lugar à Orientação, por ser uma modalidade passível de ser lecionada nos espaços exteriores. No que diz respeito à Ginástica e ao Atletismo, a diferença de votos não foi significativa, o que me levou a optar por incluir ambas as modalidades na planificação anual da turma, atendendo desta forma aos dois grupos de alunos.

Para meu agrado, enquanto pessoa com formação na área da dança, pelo exposto no Programa Nacional de Educação Física do Ensino Secundário, esta era de carácter obrigatório, perfazendo assim um total de sete modalidades a abordar durante o ano letivo: Basquetebol, Voleibol, Natação, Dança, Ginástica Acrobática, Orientação e Atletismo (Quadro 1).

Quadro 1 - Número de aulas lecionadas por modalidade em cada período.

	Modalidades	Nº d aulas lecionadas
1º Período	Basquetebol	25
	Voleibol	24
2º Período	Dança	6
	Orientação	6
	Ginástica Acrobática	6
	Natação	7
3º Período	Natação	6
	Atletismo	6

Após identificadas as modalidades a lecionar, surgiu a necessidade de planejar a minha intervenção dentro dos contextos das mesmas. Para tal, procedi à elaboração de Modelos de Estrutura do Conhecimento específicos para cada modalidade. Estes seguiram a mesma linha orientadora e estrutura do MEC Anual, porém, apresentaram as particularidades inerentes a um nível de planificação mais periódico e mais específico.

O MEC de cada modalidade foi dividido novamente em três grandes fases: análise (Módulos 1, 2 e 3), decisões (Módulos 4, 5, 6 e 7) e aplicação (Módulo 8), permitindo a organização dos conteúdos da modalidade ou atividade específica a lecionar e facilitando a análise, tomada de decisão, aplicação e avaliação dos mesmos. Neste contexto, foi feita a análise da modalidade tendo como base as categorias transdisciplinares (módulo 1) – cultura desportiva, habilidades motoras, condição física e conceitos psicossociais; a verificação dos recursos temporais, espaciais, materiais e de segurança da escola para o ensino da modalidade e a criação de rotinas específicas para a gestão da aula (módulo 2); e a caracterização dos alunos associada a uma avaliação inicial (módulo 3). Concluída a fase de análise, iniciaram-se os processos de decisão com a definição da extensão e sequência dos conteúdos e consequente construção da Unidade Didática aliada à respetiva justificação (módulo 4), a definição dos objetivos em função dos domínios motor (habilidades motoras e condição física), cognitivo (cultura desportiva) e socioafetivo (conceitos psicossociais) (módulo 5), a configuração da avaliação de acordo com os objetivos propostos (módulo 6) e a criação de situações de aprendizagem que proporcionassem a aquisição das competências estipuladas (módulo 7), recorrendo para isso à tipologia das tarefas de aprendizagem (Rink, 1985). Por fim, ocorreu a fase da Aplicação (módulo 8), que consistiu na aplicação de todos os pressupostos supracitados no contexto real, representando um verdadeiro esquema de interligação de todos os módulos referidos anteriormente. De referir que este módulo foi elaborado em resultado da síntese de todos os mencionados anteriormente (Anexo 1).

Este modelo intenta mostrar como uma matéria é estruturada, identifica essa estrutura e serve-se da mesma como guião para a lecionação da modalidade. É neste sentido que, na minha perspetiva, este se afigurou como uma ferramenta essencial para uma prática pedagógica mais eficaz, na medida em que simplificou significativamente a minha planificação e organização dos conteúdos, permitindo a

consciencialização das minhas fragilidades no domínio das diferentes matérias, impelindo-me a pesquisar sobre a matéria de ensino e auxiliando-me na construção de uma base fundamentada de conhecimento para uma tomada de decisão mais consciente e coerente.

Quando entramos no âmbito do plano periódico, referimo-nos à edificação da Unidade Didática. Esta corresponde a um plano no qual são traçados os objetivos finais, explicitadas a extensão e sequência dos conteúdos, realizada a organização temporal e estipuladas formas de avaliação (Rink, 1985). É neste sentido que me revejo na interpretação de Bento (2003), quando o autor afirma que a UD representa o nível mais importante do planeamento e, como tal, a sua execução deverá ter sempre por base uma preparação pormenorizada da matéria de ensino, evidenciando o conhecimento específico do professor.

Ao garantirem ao docente a “sequência lógica-específica e metodológica da matéria e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica – endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos” (Bento, 2003, p. 60), estas constituem uma base sólida para a qualidade e eficácia da intervenção do mesmo. Neste contexto, a partir da sua elaboração pude construir, esquematizar e interiorizar a minha estratégia de ensino, servindo-me deste guião para rever objetivos, conteúdos e funções didáticas⁵ na preparação de cada aula. Para além disso, funcionou com um elemento chave para a identificação das minhas lacunas no domínio da matéria, visto que surgiram frequentemente dúvidas sobre “o que ensinar?”, “qual a melhor maneira de ensinar?”, “quando ensinar?” e “o que esperar dos alunos de um determinado nível de desempenho?”, fomentando momentos de reflexão e debate no seio do núcleo de estágio e obrigando-nos a uma pesquisa mais profunda e abrangente para procurarmos dar resposta às questões. Foi neste contexto que a tomada de decisão acerca dos modelos e estratégias a utilizar nas diferentes modalidades surgiu (Quadro 2).

⁵ Introdução, exercitação, consolidação e avaliação (Vickers, 1987).

Quadro 2- Modelos e estratégias adotados nas diferentes modalidades.

Modalidades	Modelos/ Estratégias	Motivos
Basquetebol Voleibol	Modelo de Ensino do Jogo para Compreensão	No que se refere às modalidades desportivas coletivas, o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão prevaleceu, porquanto “adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o praticante é exposto a uma situação-problema e é incitado a procurar soluções, a verbalizá-las, discuti-las e explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor” (Mesquita & Graça, 2011, p. 38). Neste sentido, visando que os alunos compreendessem a tática do jogo, deixando de o ver como uma mera aplicação de técnicas e o passassem a considerar um espaço de resolução de problemas, a “tática constituiu o eixo balizador da construção das experiências de aprendizagem” (Graça & Mesquita, 2011, p. 138)
Atletismo	Aplicação do MED em articulação com o MID	A aplicação do MED visou a valorização da competição e o desenvolvimento da cooperação e de entreajuda entre os alunos. A prática contextualizada na qual foram atribuídas funções diferenciadas aos alunos foi apanágio da sua aplicação. Os momentos de instrução foram frequentemente suportados pelo recurso a <i>skill cards</i> e manuais de equipa. Por sua vez, o MID foi utilizado em momentos em que os conteúdos se previam demasiado complexos para a sua instrução ser delegada aos alunos.
Dança Orientação Ginástica Acrobática	Descoberta Guiada e ensino por pares	As estratégias utilizadas nestas modalidades foram centradas no desenvolvimento da autonomia, no seio dos grupos de trabalho, com vista à elaboração de coreografias, percursos e esquemas. O ensino por pares, em que cada um auxilia o outro a progredir também foi utilizado.
Natação	Ensino por níveis	Devido à heterogeneidade da turma e aos condicionalismos do contexto de ensino optou-se por distribuir os alunos por três níveis de desempenho. Esta estratégia foi concretizável através da elaboração de planos de tarefas diferenciados para cada nível, que incluíam a descrição da situação de aprendizagem, as componentes críticas de cada tarefa, bem como os seus critérios de êxito. Importa referir que toda a prática foi acompanhada de <i>feedbacks</i> da professora.

É a partir da unidade didática que podem ser retirados os pontos chave do terceiro nível de planificação: o plano de aula. Este representa um guia para a ação pedagógica numa sessão em particular. Balizado pelos objetivos da unidade, este inclui o material necessário para cada situação de aprendizagem, a análise do conteúdo, a instrução e, em casos específicos, os métodos de avaliação (Rink, 1985). Nesta perspetiva, revejo-me no entendimento de Bento (2003) quando este ressalva a íntima relação entre um boa preparação da aula e o sucesso da mesma, pois ao realizarmos o plano de forma cuidada e minuciosa criamos uma imagem mental da realização da aula, antecipando problemas, calculando as vantagens e desvantagens de uma determinada estratégia, o que, conseqüentemente, concorre para uma intervenção mais intencional, coerente e refletida.

Ainda no que se refere ao plano de aula, importa acrescentar que o mesmo traduz um conjunto de tomadas de decisão acerca dos objetivos gerais e específicos da sessão, das principais tarefas didáticas, da forma de organização didático-metodológica, das situações de aprendizagem, bem como dos objetivos comportamentais e componentes críticas das mesmas.

É de notar que, no início do EP, a grande discussão acerca da estrutura dos planos de aula propostos pelas estagiárias residia na distinção entre objetivo comportamental e componente crítica. Neste contexto, apesar das componentes críticas estarem corretamente identificadas, estas voltavam a repetir-se na coluna pertencente aos objetivos comportamentais, o que não era de todo o pretendido.

Para além disso, outro dos erros frequentemente cometidos era o de julgar que dentro das componentes críticas deveriam aparecer todas as características do padrão biomecânico sem atender aos objetivos específicos da sessão, refletindo-se numa intervenção pouco direcionada para o essencial. Estas lacunas, identificadas e corrigidas pela Professora Orientadora e Cooperante, foram progressivamente colmatadas, repercutindo-se numa maior direcionalidade e intencionalidade da minha prática pedagógica.

Por fim, revejo-me no entendimento de Rink (1985) que salienta a importância de planear progressões entre tarefas, com variantes que permitam elevar a performance dos alunos à medida que incrementamos progressivamente a complexidade e/ou dificuldade das situações de aprendizagem propostas. Siedentop & Tannehill (2000), destacam ainda que os professores afetivos preparam situações desafiantes e com significado para os alunos, guiando-os no cumprimento dos objetivos de aprendizagem. Neste entendimento, procurei planear com o intuito de manter os meus alunos num nível elevado de sucesso, estimulando o empenho o tempo suficiente para subsistir uma aprendizagem significativa, nunca descurando a componente motivacional e afetiva durante todas as fases da aula.

4.1.2 Imprevisibilidade do ensino: o “Plano B”

No papel de professora iniciante, a necessidade de antecipar, de forma a procurar controlar todas as ocorrências da aula, sempre esteve presente, designadamente na procura de: controlar os alunos e as suas aprendizagens, o tempo, a dinâmica, o ritmo da sessão, o espaço da aula e até mesmo o espaço circundante. Neste contexto, não é de estranhar a grande influência que um atraso,

que é normal, que uma falta de material ou ausência de um aluno tinham no meu equilíbrio emocional nos momentos iniciais das primeiras aulas. Por consequência, instalava-se um estado de ansiedade e preocupação exageradas que, mais tarde, com a experiência e com a ajuda da Professora Cooperante aprendi não apenas a controlar, mas a retirar partido destas “surpresas” que a profissão docente me oferecia para o meu desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, uma vez que o contexto real de ensino assume mais facetas do que aquelas que são controláveis a partir da planificação, Bento (2003) recomenda que o professor empenhe os seus esforços na concretização do planeado, tendo capacidade de reagir e adaptar-se aos condicionalismos inesperados. Este deve ser capaz de conceber um plano flexível e ter a sensibilidade necessária para proceder aos ajustes e alterações em conformidade com as imprevisibilidades e as dificuldades emergentes das circunstâncias vivenciadas. Neste sentido, a prática pedagógica experienciada ao longo do ano de estágio, refletiu, aquando da aplicação dos planos, alguns constrangimentos decorrentes de fatores endógenos, exógenos ou mistos relativamente à prática pedagógica, uns facilmente contornáveis, outros não. Não representando a exceção às palavras de Bento (2003, p. 122) que afirma que “nenhuma disciplina é tão dependente do clima e do tempo como a Educação Física”, um dos condicionalismos de origem exógena frequentemente experienciados durante o EP foi precisamente a readaptação do planeado às condições climatéricas adversas.

*Foi no final do aquecimento que **começou a chover e a aula teve que continuar num terço do pavilhão, disponibilizado pelo Professor Garcês. Com esta transferência de espaço, vi-me obrigada a improvisar uma aula adaptada ao mesmo.** Para que o aquecimento, previamente realizado, não perdesse o seu efeito, ordenei a todos os alunos que corressem pelo espaço, agrupados pelas equipas, enquanto organizava o material e montava os campos com a ajuda da aluna dispensada. **O meu primeiro instinto de adaptação do plano de aula foi criar um sistema de rotação por três estações, para que nenhum aluno estivesse em espera, garantindo que a densidade motora dos mesmos e cumprimento dos objetivos da sessão não fossem comprometidos.** Optei então por criar uma estação com situação de 3x2 a meio campo, outra com situação de 3x3 a meio campo e um circuito de treino funcional no restante espaço disponível. (Reflexão aula 9, UD Basquetebol, 15 outubro 2013)*

No entanto, nem todos os imprevistos resultaram em momentos de aprendizagem com valor inferior ao ideal. Pelo contrário, alguns acrescentaram valor à situação de aprendizagem previamente planeada, representando verdadeiros desafios para os alunos...

Os primeiros 45 minutos da aula foram realizados no pavilhão, consequência da troca de espaço com outro docente. Por este motivo, pude constatar alguma insegurança na realização dos passos da coreografia de ativação geral. Por experiência própria, sei que o facto de alterar os pontos de referência numa coreografia pode dar origem a muita confusão na realização dos movimentos e na direção dos mesmos. Apesar de não ter sido premeditado, penso que se tornou numa experiência bastante enriquecedora para os alunos na medida em que puderam desenvolver um pouco mais a sua orientação espacial e fizeram um esforço acrescido para estarem concentrados ao longo de todas as repetições da coreografia. (Reflexão da aula 34, UD Dança, 31 de janeiro de 2014)

Outro tipo de imponderáveis menos felizes que marcaram o meu EP foram as situações de emergência em que me vi envolvida. Nestes casos, a prioridade deixava de estar direcionada para consecução dos objetivos da sessão, mas sim para a garantia do bem-estar dos meus alunos. Neste âmbito, foram demasiadas as vezes em que senti a frustração da impotência e questioneei se a minha formação inicial me tinha munido das ferramentas necessárias para saber reagir da melhor forma a situações tão delicadas.

Já no final da aula, quando toda a turma se dirigia para o pavilhão para realizar a heteroavaliação, uma aluna desmaiou. Esta aluna está sob observação na cardiologia e já me tinha comunicado que caso isto acontecesse, seria necessário chamar os bombeiros. (...) Fiquei extremamente assustada. Não tenho formação para lidar com este tipo de situações, senti-me impotente face a este acontecimento. Por outro lado, estava ciente de que tinha que controlar a minha ansiedade para não preocupar ainda mais os restantes elementos da turma e não fomentar o pânico. Neste contexto, pedi a dois alunos que ficassem comigo para me ajudar e elegi um líder de turma para reencaminhar o resto da turma para o pavilhão, distribuir as fichas de avaliação e controlar o seu preenchimento. (Reflexão da aula 33, UD Orientação, 28 de janeiro de 2014)

Nos minutos finais da aula, uma aluna de nível III apresentou sintomas de hipoglicemia, demonstrando sérias dificuldades em sair da piscina. Esta não tinha almoçado propriamente o que, aliado ao esforço inerente à aula de Educação Física, provocou o mau estar da aluna. Posto isto, aproveitei para reforçar a importância de um bom reforço energético antes da prática de exercício físico, essencial para evitar a repetição deste tipo de infortúnios. (...) Ao mesmo tempo que a primeira aluna se restabelecia, a aluna seguida pela cardiologia deu novamente sinais de quebra apesar de estar com um plano condicionado. Corri imediatamente para junto da mesma e ao chegar ao bordo mais próximo esta desmaiou, obrigando-me a entrar no tanque para a retirar da água. Mais uma vez, voltei a sentir-me impotente na espera pelos bombeiros. (Reflexão da aula 56, UD Natação, 13 de maio de 2014)

Num âmbito completamente diferente, menos grave e, a meu ver, mais facilmente contornável, enquadram-se os imprevistos relativos à fraca recetividade dos alunos face à aprendizagem. Não refiro este ponto por se tratarem de situações que envolveram um ou dois alunos, mas sim porque envolveram a turma inteira e comprometeram o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Acerca deste constructo, Graça e Mesquita (2006) defendem que, apesar do

ensino ser uma atividade em que o objetivo primário é promover no aluno aprendizagem de um conteúdo relevante para a sua formação e para o desenvolvimento da sua personalidade e capacidade de compreensão e atuação no mundo, o sucesso do ensino não deve ser linearmente associado à aprendizagem que ocorre nos alunos visto que esta não depende somente da primeira mas também da atitude do aluno, que medeia e constrói ativamente a sua aprendizagem.

(...) os alunos vinham de um teste intermédio de matemática e chagaram atrasados cerca de 10 minutos num estado de completa euforia. Imediatamente percebi que as condições para uma aprendizagem significativa não estão asseguradas e, para os ajudar a descontraír, optei por dedicar aproximadamente 5 minutos da aula à manipulação livre do objeto de jogo, pretendendo com esta estratégia que os alunos se concentrassem novamente na aula de E.F. (...) Penso que esta estratégia funcionou e os alunos agradeceram a preocupação. (Reflexão da aula 22, UD Basquetebol, 29 de novembro de 2013)

Conforme ilustram os exemplos apresentados nos excertos supracitados, todos os imprevistos vivenciados colocaram à prova a minha capacidade de adaptação, incitando-me a pensar em hipóteses alternativas ou nos comumente chamados “planos B”. Aos poucos, aceitei a imprevisibilidade como natural e como mais uma oportunidade para desenvolver as minhas competências no âmbito das tomadas de decisão, nomeadamente das decisões que são levadas a cabo no decorrer da aula, que Januário (1992) intitula de interativas.

Por fim, importa salientar que todas as decisões tomadas devem ser alvo de reflexão para que a planificação seja cada vez mais adequada à realidade e que o reportório de respostas aos imprevistos que vamos adquirindo enquanto docentes se torne cada vez mais diversificado e não seja desprovido de significados e de intencionalidade.

4.2 A ação: veículo essencial à aprendizagem

4.2.1 Gerir para gerar aprendizagem

No que concerne à **gestão da aula**, desde cedo procurei assumir um conjunto de comportamentos que contribuíssem para a edificação de um contexto favorável à aprendizagem, designadamente através da organização e controlo das variáveis (passíveis de serem controladas) que influenciam a dinâmica da aula. É neste sentido que me revejo na afirmação de Rink (1985) quando a autora realça o impacto indireto que a gestão tem nas tarefas da aula, pelo relevo que assume na

criação de um ambiente positivo de aprendizagem. A mesma autora considera que a gestão está associada ao comportamento adotado pelo professor na estruturação, direção, ou reforço da conduta adequada à aula, e com a organização do tempo, espaço, alunos e material, lidando simultaneamente com essa conduta e com a organização dos meios disponíveis para o professor.

Iniciando pelas questões relativas à **gestão do espaço**, posso afirmar que, pelas boas instalações desportivas da escola, não existiram dificuldades relevantes em relação a este aspeto. As dificuldades experienciadas verificaram-se apenas em situações pontuais, como a partilha dos espaços no interior do pavilhão em dias marcados pelas condições atmosféricas desfavoráveis à prática desportiva no exterior. Para além disso, a distribuição e orientação dos materiais fixos (como as tabelas no basquetebol) e consequente limitação de algumas situações de aprendizagem aos mesmos ou, no caso da lecionação do Atletismo, uma vez que os locais de exercitação específicos para as diferentes modalidades abordadas em simultâneo (através do sistema de rotação por estações) eram muito distanciados, representaram também uma dificuldade, nomeadamente, ao nível controlo ativo dos alunos. Estratégias como o recurso aos sistemas de rotação por estações acima referidos, circuitos, ou vagas (“treino holandês” no caso do Basquetebol), foram preponderantes para que na lecionação dos diferentes conteúdos não fossem desconfiguradas das suas principais características.

Evidenciando a pertinência da preocupação pelo **controlo ativo dos alunos**, considero que a supervisão e controlo da atividade é outra importante variável que influencia a dinâmica da aula e a criação de um clima de aprendizagem positivo. Neste sentido, Rosado e Ferreira (2011) referem que o controlo ativo do grupo de trabalho é um elemento potenciador do empenhamento dos alunos na consecução dos objetivos definidos pelo professor. Como tal, é fundamental que o docente desenvolva a capacidade de controlar os seus alunos durante todas as fases da aula, assegurando uma observação global da turma (através de deslocamentos periféricos e por vezes inesperados pelo espaço da aula), mesmo quando a sua intervenção é exclusivamente direcionada para um aluno. Desta forma, ao sentirem que o professor está constantemente em supervisão ativa (a observá-los), os alunos ficam mais concentrados na tarefa e a ocorrência de comportamentos desviantes tende a ser menor. Por conseguinte, exceto alguns conflitos esporádicos, a minha turma era representada por alunos bem comportados e com um grande respeito pela

figura de autoridade, não exigindo grande ênfase no reforço do cumprimento das regras e das normas para o bom funcionamento das aulas. Consequentemente, o controlo ativo da turma esteve relacionado com o grau de pertinência e adequação da abordagem dos diferentes conteúdos, com o respeito pelas variáveis de cada situação de aprendizagem e pela manutenção do ritmo nas e entre tarefas.

Passando para as questões relacionadas com **gestão do tempo**, Rosado e Ferreira (2011) referem que o professor deve procurar aumentar o tempo de atividade motora específica, rentabilizando o tempo útil da aula com vista à otimização do tempo disponível para a prática, do tempo na tarefa e do tempo potencial de aprendizagem. Os mesmos autores salientam ainda a necessidade de rentabilizar o tempo, orientando-o para a realização de tarefas ajustadas, pertinentes, desafiantes e com uma probabilidade de sucesso assegurada. Por outro lado, Siedentop (1991) faz referência ao elevado tempo despendido pelos professores em tarefas de controlo da turma e de gestão que, consequentemente, se reflete em tempos de espera excessivos. Tentando contrariar a tendência constatada pelo autor, procurei que os alunos atingissem um elevado tempo de empenhamento motor⁶ e tempo potencial de aprendizagem⁷ em todas as aulas, diminuindo assim as oportunidades para a ocorrência de comportamentos fora da tarefa. Para tal, recorri a algumas estratégias com o intuito de minimizar o tempo de informação (estruturando o meu discurso de forma o mais clara e concisa possível, recorrendo frequentemente à demonstração para facilitar a comunicação e reduzir o tempo de apresentação das tarefas), de transição entre situações de aprendizagem (através da formação prévia de grupos e planificação da sua reorganização de forma lógica ao longo da aula, da planificação de situações de aprendizagem com organizações e estruturas similares e estipulação de rotinas de gestão do material) e de tarefas administrativas (realizando o controlo das faltas durante o exercício de ativação geral e a autoavaliação dos conceitos psicossociais no final da aula, durante o trabalho de alongamentos).

⁶ tempo de empenhamento motor, aquele em que o aluno está efetivamente em atividade motora (Documentos de apoio à Unidade Curricular de Didática Geral, ano letivo 2012/2013, Mesquita, I).

⁷ tempo potencial de aprendizagem aquele no qual os alunos estão a executar os exercícios e com um elevado grau de sucesso (Documentos de apoio à Unidade Curricular de Didática Geral, ano letivo 2012/2013, Mesquita, I).

Relativamente à **implementação de rotinas**, para além de possibilitar a dedução dos tempos de gestão foi uma estratégia imprescindível para garantir a dinâmica pretendida para as aulas. Neste âmbito, para Rosado e Ferreira (2011, p. 189), “(...) as rotinas permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar na diversidade das situações de ensino (...)”, afirmação que pode testemunhar durante a prática pedagógica. Mencionando-se a título de exemplo a comparação entre a primeira semana de lecionação de uma modalidade com a segunda (quando as rotinas já estavam implementadas), esta última nitidamente mais fluída e ritmada. Siedentop e Tannehill (2000) acrescentam ainda que as rotinas são estratégias promotoras de uma boa gestão da aula, sendo que representam um método para executar tarefas específicas na mesma, nomeadamente as mais frequentes, devendo ser implementadas logo no princípio do processo de lecionação de forma a serem consolidadas e assumidas como hábitos. Por conseguinte, reconhecendo a necessidade de estabelecer rotinas comuns a todas as aulas, independentemente da modalidade a ser abordada, adotei algumas estratégias com aplicação prévia à aula e durante a mesma. Deste modo, procurei antecipar-me à chegada dos alunos, deslocando-me para o destino da sessão minutos antes da hora de entrada, aproveitando para rever mentalmente a aula e transportar os materiais necessários para cada situação de aprendizagem, ou torná-los acessíveis para os alunos quando essa tarefa lhes era delegada. Nesta perspetiva, Arends (1995) salienta que os professores eficazes procuram desenvolver competências de autogestão nos seus alunos, com o intuito de os responsabilizar sobre os acontecimentos da aula e reduzir os eventuais problemas que possam existir, tanto a nível da gestão da aula, como a nível disciplinar. Neste contexto, importa referir que durante a abordagem da Ginástica Acrobática e Orientação, como seria necessário manusear mais material e de maiores dimensões, foi importante determinar, desde as primeiras aulas, rotinas de recolha e reposição ordeira e calma do mesmo por parte dos grupos de alunos.

No final da aula, com a pressão do tempo e ainda com o pensamento de aluna, esqueci-me de pedir aos elementos de cada grupo para transportarem os colchões para o devido lugar, assumindo instintivamente que seria eu a responsável por essa tarefa. Reconhecendo o erro, ordenei imediatamente que o fizessem, avançando a explicação das regras de manuseamento do material o que deu origem a confusão e má manipulação dos colchões. Este foi um aspeto que falhou e que terá que ser corrigido na próxima aula, devendo ficar claro que todos são responsáveis pela integridade do material da escola. (Reflexão da aula 39, 1ª da UD Ginástica Acrobática, 18 de fevereiro de 2014)

Antes de começar a parte fundamental da aula, corrigindo o erro da sessão passada, apresentei as regras de manipulação do material para que os alunos passassem a transportar corretamente os colchões e montassem e desmontassem a sua área de prática sem danificarem os mesmos. Não obstante, reforcei a ideia que isto não deveria ser interpretado como um princípio a respeitar de forma esporádica mas sim como uma rotina patente em todas as aulas de todas as modalidades, demonstrando o mínimo de civismo e responsabilidade. (Reflexão da aula 41, 2ª da UD Ginástica Acrobática, 25 de fevereiro de 2014)

Outras das rotinas implementadas relacionou-se com a estipulação exata do local de reunião dos alunos após entrada no espaço de prática e a criação de códigos, sinais sonoros e visuais simbólicos, para dar início à tarefa, interrompê-la (um apito para iniciar e dois para interromper a prática ou braço no ar para formarem a meia lua à minha frente) e trocar de campo ou de estação de forma mais célere.

Na gestão da sua aula, é óbvio que o docente não pode esquecer os seus alunos. Para além de representarem os verdadeiros reguladores de todo o processo de aprendizagem, podem apresentar-se como importantes aliados ou verdadeiros inimigos na construção e manutenção da dinâmica da aula. É neste sentido que considero de extrema importância que o professor seja capaz de acrescentar à sua capacidade de gestão do espaço, materiais e tempo, a capacidade de gerir as diferentes personalidades, vontades, motivações e medos de cada um dos seus alunos, desenvolvendo a sensibilidade e sensatez para compreender que estratégias de ensino se adequam à turma em geral e à singularidade do aluno em particular, jogando com as mesmas de forma a controlar o ritmo da aula e promover um clima relacional favorável à aprendizagem. Certo é que nada teríamos para gerir sem o principal propósito, o aluno. É para ele que as estratégias pedagógicas são pensadas e, de preferência, partindo sempre das competências e dos conhecimentos já adquiridos. Por isso (entre muitos outros aspetos), é grande e constante o desafio do educador e em nada a minha experiência fugiu à regra.

Neste âmbito, Meirieu (2005) defende que o docente deve proporcionar a cada aluno o confronto com um saber que o ultrapassa e, simultaneamente, ajudá-lo a aproximar-se dele, devendo também solicitar o comprometimento de pessoa ao mesmo tempo que põe à sua disposição os recursos sem os quais não poderá ter êxito nas suas aprendizagens.

Perante o referido, a relação professor–aluno assumiu-se como uma das traves mestras no complexo processo de ensino-aprendizagem, pois dela dependeram e com ela interagiram inúmeros fatores condicionantes do objetivo primordial – o sucesso escolar do aluno. Assim sendo, durante esta breve, mas gratificante,

passagem pelo ensino, penso ter conseguido uma boa gestão da aula e, consequentemente, dos comportamentos dos alunos, gerando um bom relacionamento com a sua grande maioria; é claro que tenho consciência de que este tipo de envolvimento se vai construindo, com o passar do tempo, mas, felizmente, constatei possuir alguma facilidade em criar um contexto de empatia com os alunos – capacidade esta que considero muito favorável e necessária em contextos de aprendizagem.

*Admito que tive momentos em que **joguei com a proximidade que tenho com os alunos** para conseguir que os mais tímidos se sentissem mais confortáveis nas situações de aprendizagem e que ultrapassassem preconceitos e medos de exposição. (Reflexão da aula 29, UD Dança, 10 de janeiro de 2014)*

Procurei, sempre, incutir-lhes (aos alunos) princípios ligados ao saber, ao saber-ser, saber-estar e saber-fazer. Para tal, dentro e fora do espaço da aula, orientei a minha relação pedagógica em função de princípios de respeito mútuo, responsabilidade, trabalho, solidariedade, cooperação e tolerância, assumindo, desde logo, o compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico. Penso também que grande parte do meu “sucesso”, neste âmbito, muito se deveu ao facto de ter tentado envolver os alunos em projetos e iniciativas diversas e, ainda, à minha maneira de ser dialogante, crítica (quase sempre com um pouco de humor implícito) e orientadora.

João, estás a fazer tesoura...o que é que nós andamos a falar? Rotação, ação circular! Estas a fazer ...(demonstração) Pareces um carapau! Não te rias! Anda lá...pensa em corrigir isso agora! (Transcrição da aula observada nº9)

Neste sentido, de maneira a criar uma plataforma de entendimento transparente em relação aos limites da relação pedagógica, uma das minhas principais preocupações, logo no início do ano letivo, foi a procura de conquistar a autoridade e a conservação de um registo de interação disciplinado, assente em regras bem explícitas. Neste âmbito, importa destacar que, no que concerne às regras, Siedentop e Tannehill (2000) salientam a necessidade de o professor as transmitir e as justificar para uma melhor interiorização e aceitação por parte dos alunos. Foi neste seguimento que, tratando-se de um 12º ano, apelei à presumida maturidade, no sentido de os sensibilizar para a consciencialização e respeito pelos argumentos que estiveram na origem da conceção de cada regra.

Por outro prisma, Rosado e Ferreira (2011) referem que as relações entre alunos podem funcionar também como um elemento significativamente influenciador no ambiente de aprendizagem. Ainda nesta linha de pensamento, Portman (1995)

reporta-se às relações entre pares destacando a relevância que estas têm na origem de diversos riscos emocionais, nomeadamente as críticas dos pares. Neste contexto, uma das principais problemáticas, encontradas no início do ano letivo, respeitantes à relação entre os membros da minha turma, prendeu-se com o facto de esta ser uma turma resultante da junção de várias turmas, em que poucos tinham laços de afinidade criados, espelhando, pontualmente, comportamentos instáveis e reações exageradas provindas da fraca tolerância com o próximo. Objetivando contrariar a ocorrência deste tipo de comportamentos, procurei envolver as minhas aulas numa atmosfera colaborativa, fomentando o diálogo, no qual a comunicação teve como primeiro requisito o respeito e atenção perante a intervenção do orador (professor ou aluno), desenvolvendo a tolerância a partir de premissas como o “ouvir antes de julgar”.

Importa ainda referir que esta relação entre pares foi preponderante para a definição dos grupos de trabalho. Num primeiro momento, antes de conhecer o clima relacional da turma, testei inúmeras combinações de alunos até conseguir identificar os elementos chave para a garantia de um trabalho colaborativo de qualidade. Com o passar das aulas, pude perceber quem eram os alunos que se destacavam pela sua capacidade de liderança, quais eram os elementos que entravam em conflito passado poucos minutos de interação, quem eram os alunos que eu nunca poderia juntar pela constante brincadeira que partilhavam. Esta perceção permitiu-me trabalhar de forma mais eficaz na procura da heterogeneidade intra-grupo e homogeneidade inter-grupo que considerava ser a mais benéfica para o sucesso do processo ensino aprendizagem. O principal objetivo era fomentar o trabalho colaborativo no seio de cada grupo para que os alunos mais aptos auxiliassem os colegas com mais dificuldades e criando, simultaneamente, momentos de competição equilibrados entre as equipas.

Por fim, realço a ideia de Rink (1985) quando a autora descreve o ambiente de aprendizagem eficaz como aquele em que os comportamentos do professor e do aluno convergem para aumento da prestação motora deste último. Neste sentido, empenhei-me em fazer dos meus alunos meus aliados, reforçando a importância da sua colaboração na garantia e manutenção de um ambiente de aprendizagem positivo. Esta colaboração funcionou como a verdadeira ponte entre o ensino e a aprendizagem que, por sua vez, transcendeu a sua relação unilateral e estendeu-se a uma relação bilateral.

4.2.2 Descoberta guiada: o primeiro passo para a autonomia

Este ponto centrar-se-á nas estratégias de interação pedagógica, que tiveram como objetivo primordial o desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto agente da sua própria aprendizagem e como elemento integrante de uma sociedade. No papel de professora estagiária, considero ser basilar para a formação pessoal e cívica dos alunos que os mesmos desenvolvam esta característica na tentativa de contrariar a tendência de substituir a formação pela formatação de indivíduos. Neste entendimento, revejo-me na ideia de Correia e Matos (2001, p. 98) que afirmam que “(...) esta formatação livresca, como expressão da competência escolar, convive, paradoxalmente, com os apelos à criatividade e à inovação dos discursos oficiais que, subliminarmente, a reforçam quando a alternativa discursiva é uma pletora retórica centrada sobre o «sucesso educativo» que bloqueia qualquer inovação consistente, tal a profusão de propostas, multiplicadora de «desafios» tanto como de hesitações”. Existe, portanto, uma barreira face ao desenvolvimento de competências relacionadas com a criatividade, espírito crítico e capacidade de intervenção. Podemos mesmo afirmar que se oferece resistência à formação de cidadãos conscientes, interventivos, críticos e reflexivos, capazes de avaliar, decidir e agir.

Por conseguinte, considero pertinente começar por contextualizar esta temática na atualidade da realidade escolar, realizando um balanço entre aquilo que é objetivado e aquilo que é realmente concretizado.

A título de exemplo, e tomando como referência o veiculado na Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada em 1986, (...) “no que se refere à dimensão pessoal, o Ensino Secundário deverá procurar favorecer o desenvolvimento da autonomia pessoal, alicerçada numa consciência crítica dos interesses e valores e do conhecimento das capacidades e aptidões próprias, dentro de princípios de liberdade, responsabilidade e solidariedade” (Organização Curricular e Programas de Matemática e Métodos Quantitativos do Ensino Secundário, 1991, p.9). Neste seguimento, após leitura dos programas e organização curricular para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, compreendemos também que: “no plano psicopedagógico, importa efetivamente ter em conta que os alunos se encontram numa fase decisiva da sua autonomia pessoal, sendo indispensável que o sistema de ensino lhes proporcione experiências mobilizadoras de um pleno domínio de

competências intelectuais e de uma segurança de atitudes no plano socioafetivo” (in Programas de Ciências da Terra da Vida, Biologia e Geologia do Ensino Secundário, 1991, p.8)

No entanto, ainda que correndo o risco de generalização, podemos afirmar que grande parte das escolas atua consoante a linha de pensamento apresentada por Paulo Freire (1971, p.95) que explica que: “o professor ensina, os alunos são ensinados; o professor pensa, e alguém pensa pelos estudantes; (...) o professor estabelece uma disciplina, os alunos são disciplinados; (...) o professor escolhe, impõe a sua opção, os alunos submetem-se; (...) o professor confunde a autoridade do conhecimento com a sua própria autoridade profissional, que o opõe à liberdade dos alunos; (...) o professor é o sujeito do processo de formação, enquanto os alunos são simples objetos dele”. Mais ainda, Alarcão (1996, p. 67) afirma que a escola tradicional ou transmissiva é fortemente contestada e criticada “pela seletividade que faz, pelo academicismo e pelo seu afastamento da vida real.” Como oposição a esta tendência, a mesma autora (1996, p. 67), indica que é emergente que a escola “saia da crise em que se encontra e redescubra uma identidade própria”, sendo necessário que se desenvolva dentro dos ideais do “ser” e “ajudar a ser” e não só do “saber” e “saber-fazer”, conferindo aos discentes a sua responsabilidade na aprendizagem num processo que fomente a sua autonomia ao mesmo tempo que permite ao professor construir a sua identidade através da prática autónoma da sua profissão.

De facto, uma das dificuldades que encontrei aquando da lecionação das aulas da minha turma do 12º ano, foi a incapacidade que os alunos apresentaram no desenvolvimento do raciocínio abstrato e lógico quando confrontados com a necessidade de resolver situações-problema novas. Neste contexto, posso depreender que este comportamento poderá estar relacionado com a cultura de reprodução de conceitos a que foram habituados. Deste modo, uma das palavras que acabou por ganhar outro nível de importância na minha atuação foi a palavra “autonomia”. Assim, como “concretização máxima da ideia globalizante de autonomia” (Alarcão, 1996, p.77), a resolução de problemas representou uma das traves mestras na planificação das minhas aulas, com o intuito de incentivar os alunos a mobilizarem os seus conhecimentos na resolução de problemas, no presente e nos futuros problemas profissionais e pessoais que enfrentarão.

Acerca dos métodos promotores do desenvolvimento da autonomia, entende-se que o aluno deve: “ser colocado em situações de experiência direta (...); enfrentar problemas autênticos como estímulo para o seu pensamento; procurar descobrir, por si próprio, a solução dos problemas e esforçar-se por ordenar corretamente, (...) as conclusões a que chega” (Rocha, 1988, p. 65). Como tal, optei por aplicar uma estratégia baseada na aprendizagem pela descoberta guiada, uma vez que este modelo de ensino “ênfatiza a importância de ajudar os alunos a compreender a estrutura ou as ideias-chave de uma disciplina, a necessidade de um envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem e a crença de que a verdadeira aprendizagem provém da descoberta pessoal” (Arends, 2008, p. 386). É de notar que o recurso a esta metodologia teve maior ênfase nas modalidades abordadas no 2º e 3º períodos (Dança, Orientação, Ginástica Acrobática e Natação), visto que no 1º período a prioridade residiu no controlo da turma, estabelecimento de rotinas e normas de conduta.

*(...) na realização dos MECs destas modalidades surgiram algumas dúvidas em relação às particularidades dos objetivos inerentes à sua lecionação. Após revisão do módulo 1 do MEC anual, conseguimos esclarecer essas dúvidas e delinear a melhor metodologia para a abordagem dos conteúdos das mesmas, **ficando também evidente o intuito de trabalhar com os alunos no sentido de desenvolver os níveis de autonomia e criatividade, melhorando o trabalho cooperativo no seio das turmas e promovendo a descoberta guiada.*** (Diário de Bordo 2º Período, 1ª semana de janeiro de 2014)

No final do 1º período, comecei a aperceber-me de alguns conflitos no seio da turma, consequentes de uma ligeira rivalidade entre grupos. Na tentativa de anular este tipo de comportamentos, a par de uma estratégia apoiada na descoberta guiada também foi meu objetivo, sempre que possível, incluir tarefas que fomentassem uma aprendizagem cooperativa e desenvolvessem o espírito de grupo. Neste seguimento, Nisbet (1992, p.21), defende a aprendizagem cooperativa pois “(...) permite o confronto de pensamentos entre pares e pequenos grupos. Os alunos podem explicar uns aos outros a maneira como resolveram o problema; explicar oralmente o seu raciocínio, partilhando-o, e clarificar as suas ideias para si próprios e para os outros”.

Acredito que estas propostas de trabalho contribuam para o desenvolvimento da autonomia e criatividade, sensibilizando os alunos para a necessidade do trabalho cooperativo no seio das equipas. Por outro lado, penso que a comunicação permanente entre mim e os organizadores funciona como mais uma oportunidade de ligação à turma e facilita o processo de avaliação, na medida em que me permite verificar quem participa mais ou menos no planeamento da atividade. (...) É de notar que estas atividades potenciam também o desenvolvimento de competências ao nível da organização, gestão e comunicação, não só no

que se refere à Orientação mas também às tarefas do quotidiano dos próprios alunos. (Reflexão da Aula 32, UD de Orientação, 21 de janeiro de 2014)

Importa salientar que a reação dos alunos, face a esta nova tipologia de aula, foi extremamente positiva, principalmente no que diz respeito ao ensino da modalidade de Orientação. Nesta, os alunos foram desafiados a idealizar, organizar e dinamizar em grupo as suas próprias provas de orientação, com toda a liberdade para serem criativos desde que respeitassem a simbologia da modalidade, o tempo de prova definido pela professora e justificassem a pertinência das atividades incluídas.

*O grupo que apresentou a prova, **cumpriu com todos os requisitos estipulados, respeitando a duração das atividades, revelando seriedade na instrução das mesmas e apresentando tarefas desafiantes e criativas.** (...) Face às circunstâncias (condições climatéricas adversas), os alunos **superaram as minhas expectativas, mostrando uma grande capacidade de adaptação, desenvolvendo um excelente trabalho cooperativo e evidenciando a grande organização** que esteve na base da construção da prova e atividades propostas. (Reflexão da Aula 35, UD de Orientação, 04 de fevereiro de 2014)*

Direcionando a questão para outro interveniente do processo ensino aprendizagem, o professor, entendo que um ensino centrado na a resolução de problemas pressupõe uma intervenção do professor como mediador muito estruturada. Por conseguinte, o docente deve “(...) ajudar o aluno a adquirir, desenvolver ou construir a capacidade de saber, de agir e de ser, de estar na interação com os outros sujeitos no processo educativo” (Alarcão, 1996, p. 78).

*A presente sessão representou a **primeira aula de ginástica acrobática** das seis previstas. Importa salientar que, para a abordagem desta modalidade, **pretendo seguir o modelo de trabalho mais autónomo adotado tanto no contexto da Dança como de Orientação.** (...) Neste seguimento, julgo que a construção de um esquema baseado em rigorosos critérios de sucesso, acompanhado de **apoio teórico devidamente fundamentado e constante orientação por parte da professora constitui o método de aprendizagem mais eficaz nesta modalidade em particular.** (...) Em suma, **como consequência do trabalho autónomo que pretendo que os alunos realizem, sinto que o meu papel nestas aulas é mais de orientação e supervisão do que instrução. Sinto também que através da minimização de tarefas de gestão e instrução, consigo interagir muito mais com os alunos e emitir feedbacks mais pertinentes.** (Reflexão da Aula 39, UD de Ginástica Acrobática, 18 de fevereiro de 2014).*

Como referido anteriormente, a intenção era que os alunos fossem expostos a situações em que tivessem que tomar decisões com base nos conhecimentos adquiridos, não se limitassem apenas a reproduzir gestos ou ações, ausentes de intencionalidade. Assim sendo, revejo-me na ideia de Bento (1987, p. 53-78) que refere que: “A Educação Física tem de assumir objectivamente um alargamento do

seu conteúdo para o campo das experiências sensoriais (...) Com efeito, a aprendizagem motora pressupõe, em todas as suas etapas, compreensão (entendimento!) e vivência consciente. Mais do que “servir” respostas acabadas aos alunos, a tarefa do professor consiste em conduzi-los para a uma vivência atenta e consciente das questões motoras.”

Na execução das figuras mais complexas, esperei que os alunos discutissem em grupo estratégias para a resolução dos problemas e só depois é que apresentei possíveis soluções. Pretendo com esta atitude desenvolver as tomadas de decisão, exigindo um esforço cada vez mais autónomo na relação aluno-professor e mais cooperativo na relação aluno – aluno. (Reflexão da Aula 41, UD de Ginástica Acrobática, 25 de fevereiro de 2014)

É de referir que todas as situações de aprendizagem foram alvo de reflexão, com o intuito de garantir a adequação das mesmas aos objetivos pretendidos e ao nível de desempenho dos alunos. Pontualmente, foram necessárias algumas alterações, umas imediatas outras não, para que os resultados fossem os idealizados e que a aprendizagem não fosse comprometida pelas desvantagens do trabalho autónomo. Neste âmbito, Bento (1987, p.74) advoga que “o desenvolvimento não deve ser entendido como uma sequência linear de pontos sempre mais altos, mas sim como um processo em espiral que pode incluir também fases de estagnação e mesmo de regressão”. Face a este quadro, considero que o professor, especialmente nesses momentos mais pobres em aprendizagem, deve intervir de forma reverter o declínio do desenvolvimento, nunca esquecendo o seu papel no processo ensino-aprendizagem.

(...) pude verificar que alguns grupos estavam a bloquear devido à falta de criatividade e alguma incapacidade de abstração, ou seja, a sua evolução no trabalho estava comprometida por não conseguirem chegar a um consenso acerca dos elementos de ligação ou por não conseguirem visualizar o esquema na sua totalidade na ausência de um ou mais elementos do grupo. Face a este panorama, senti a necessidade de intervir, enumerando possíveis soluções e emitindo feedbacks com o intuito de melhorar as transições entre figuras, reforçando noções de simetria, estética, harmonia e ocupação do espaço. Relativamente a este ponto, posso concluir que apesar da intenção do professor poder ser o desenvolvimento de um trabalho autónomo por parte dos alunos, este não deve “abandoná-los”, para que as situações de aprendizagem não se transformem em simples situações de exercitação sem qualquer tipo de conteúdo, no qual o professor não adiciona nada à “bagagem” de conhecimento que o aluno traz dos anos transatos. (Reflexão da Aula 46, UD de Ginástica Acrobática, 18 de março de 2014)

Na perspetiva de professora, considero que a minha intervenção passa muito pelo esclarecimento de dúvidas e emissão de feedbacks relativos a alguns erros técnicos, difíceis de serem detetados pelos alunos, bem como de feedbacks motivacionais e avaliativos, no sentido de guiar os alunos num processo evolutivo crescente e constante. No entanto, apesar da turma estar a corresponder às expectativas, cada equipa tem ritmos de trabalho

distintos o que me leva a questionar constantemente o tempo de empenhamento motor destas aulas e a rejeitar a elevada dependência do sucesso das mesmas no trabalho autónomo dos alunos. (Reflexão da Aula 55, UD de Atletismo, 9 de maio de 2014)

Em suma, a aplicação de estratégias potenciadoras de autonomia, como serve de exemplo a descoberta guiada, conduziu a melhorias significativas ao longo do ano. Estas traduziram-se numa maior facilidade dos alunos compreenderem as tarefas e gestos motores e numa maior capacidade de mobilizarem conhecimentos no confronto com as novas situações de aprendizagem. No entanto, sempre estive consciente de que o emprego desta metodologia não deveria ter origem numa mudança drástica. Como tal, optei por partir de um modelo mais diretivo, no qual assumia inteiramente a direção da aula (1º período), aumentando de forma progressiva a participação dos alunos na sua própria aprendizagem, promovendo uma prática mais autónoma e independente. Esta progressão culminou com a aplicação do MED na sua íntegra na abordagem do Atletismo, no qual os elementos de cada equipa eram responsáveis por instruir e corrigir os colegas, ao mesmo tempo que desempenhavam diferentes papéis (jogador, capitão, árbitro, estatístico, jornalista).

Enquanto professora estagiária, esta foi uma experiência preponderante para o meu desenvolvimento profissional, na medida em que pude desenvolver a capacidade de despertar nos alunos posturas de interesse, curiosidade, necessidade de discussão/argumentação e procura de soluções cada vez mais adequadas. Neste seguimento, revejo-me no entendimento de Tonucci (1990) quando afirma que para desenvolver tais posturas de interesse e curiosidade é necessário que o próprio professor, na sua vida pessoal e profissional, manifeste também este tipo de atitudes.

Face a esta problemática que se colocou no decurso do processo de ensino-aprendizagem, o estudo de investigação realizado (a seguir apresentado) versou esta temática.

4.2.3 Perfis de liderança na aprendizagem no seio de grupos de trabalho: o poder das interações sociais

4.2.3.1 – Resumo

No âmbito da lecionação das modalidades desportivas coletivas, percepcionámos que as dinâmicas nos vários grupos formados dentro da turma funcionavam de modo muito distinto, afetando o modo como os alunos aprendiam, assumindo-se, assim, como pertinente, investigar esta problemática. Neste sentido, a elaboração do presente estudo teve como principal objetivo otimizar o processo de ensino aprendizagem, através da exploração da influência dos perfis de liderança (estatuto académico, de pares, motor e de liderança) na aprendizagem no seio dos grupos/equipas. Os participantes foram 22 alunos de uma turma do 12º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Para proceder à caracterização da tipologia de relações entre os alunos e identificar casos de liderança, adaptou-se o questionário sociométrico de Bastin (1980), conjugando-se esta informação com a oriunda das fichas de caracterização e pautas do 1º e 2º (confirmação do estatuto académico). Visando compreender a dinâmica dos grupos em estudo, no processo de observação não participante, recorreu-se ao *Tool for Assessing Responsibility-Based Education* (TARE) (Wright & Craig, 2011), mais especificamente à terceira secção, designada de Student Responsibility. Com o mesmo propósito, todas as sessões foram filmadas com recurso a uma câmara digital e todos os capitães foram equipados com um gravador fixo na camisola de maneira a registar as suas intervenções. A análise dos dados advindos do questionário sociométrico foi realizada através do programa informático *SociometryPro (Version 2.3 Build 2)* e para a análise das fichas de observação TARE recorreu-se à estatística descritiva, nomeadamente às medidas de tendência central e de dispersão através do *software* Microsoft Office Excel 2010. No que concerne à análise do conteúdo informativo das gravações, este foi transcrito *verbatim* e sujeito a uma análise de conteúdo no respeito pelo processo enunciado por Bardin (1995). Por fim, foi realizada a triangulação dos dados oriundos das diferentes fontes de informação com recurso ao método de comparação constante (Patton, 1992, 2002). Os resultados foram organizados em três secções: i) comportamentos grupais (gerais e específicos); ii) intervenção dos líderes na dinâmica de grupo; iii) progressão do desempenho motor das equipas. Os dados

evidenciaram que a liderança centrada nos alunos com níveis superiores de autonomia e maior capacidade de gestão de conflitos (representadas pelo líderes com estatuto académico e pelo estatuto de liderança), aportou ganhos na aprendizagem dos colegas que ficaram sob a sua tutoria, apontando para uma relação entre o reconhecimento acrescido dos pares e uma progressão mais acentuada da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: PERFIS DE LIDERANÇA, ESTATUTO, INTERAÇÕES SOCIAIS, APRENDIZAGEM, DESEMPENHO MOTOR.

4.2.3.2 – Introdução

O Modelo de Educação Desportiva (MED), pelo facto de promover experiências desportivas autênticas alicerçadas no trabalho de grupo, é comumente mencionado nos estudos no âmbito das interações sociais. Estas, segundo Vygotsky (2003), podem ser educativas, na medida em que fomentam as condições para a aquisição de conceitos, habilidades e estratégias cognitivas que afetam o desenvolvimento social e a aprendizagem. Neste enquadramento, Cohen (1984) reporta evidências que remetem para perfis de participação díspares no seio de grupos heterogêneos. Por sua vez, Brock et al (2009) ao indagarem a influência do estatuto do aluno nas interações sociais e experiências durante uma época desportiva, destacaram a importância de compreender o papel do estatuto na realização do grupo de trabalho, no reconhecimento dos impactos negativos que daqui podem advir, bem como a necessidade de os prevenir.

Atendendo a este enquadramento, e face ao facto de ao longo do primeiro período do estágio, no âmbito da lecionação das modalidades desportivas coletivas, termos percebido que as dinâmicas grupais nos vários grupos formados dentro da turma funcionavam de modo muito distinto afetando o modo como os alunos aprendiam, assumiu-se como pertinente, investigar esta problemática.

Neste sentido, com o objetivo de otimizar o processo de ensino aprendizagem proporcionado aos alunos, definiu-se como objetivo do presente estudo explorar a influência dos perfis de liderança (estatuto académico, de pares (popularidade), motor e de liderança) na aprendizagem no seio dos grupos de trabalho.

Importa referir que o tema do presente estudo foi comum às três estagiárias da Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, na medida em que nos confrontamos com a mesma problemática. Deste modo, decidimos colaborar entre nós na recolha de dados e conduzir o processo de investigação de forma autónoma na nossa turma.

Face à temática em foco, a contextualização teórica reportar-se-á a três grandes temas: Modelo de Educação Desportiva, interações sociais e estatuto do aluno.

Contexto Teórico

Modelo De Educação Desportiva

Siedentop (1987) procurou, através do Modelo de Educação Desportiva (MED), recolocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, rompendo com os formatos tradicionais e descontextualizados de ensinar o Desporto em contexto escolar (Siedentop, 1994). Assim, o MED assumiu-se como uma resposta à necessidade de se encontrarem meios mais educativos de abordar o desporto no currículo escolar (Marinho-Araújo, 1995). Desta forma, e através da implementação de ambientes de prática apropriados a experiências desportivas autênticas (Graça & Mesquita, 2007), este modelo visa a formação, no âmbito desportivo, de um indivíduo culto, competente e entusiasta. Culto, na medida em que “conhece e valoriza as tradições e os rituais associados ao desporto e que distingue a boa da má prática desportiva” (Mesquita & Graça, 2011, p. 59). Competente, pelo facto de dominar as habilidades necessárias para um desempenho satisfatório na competição e assumir um comportamento adequado ao nível de prática em que se enquadra. Por fim, entusiasta, já que é motivado pelo desporto e se preocupa em promover uma prática desportiva de qualidade, garantindo a sua autenticidade (Siedentop, 1994).

Com o objetivo de defender esta contextualização desportiva na escola, Siedentop (1994) integrou, neste modelo curricular, seis características estruturais do desporto institucionalizado: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. Pelo exposto, as unidades didáticas são substituídas por épocas desportivas, de pelo menos 20 aulas (Jones & Ward, 1998), estando implícita a filiação em pequenas equipas que se

mantêm coesas durante toda a época desportiva. Espera-se que estas tenham uma identidade própria, marcada pelo nome, símbolo, grito, cor, entre outros aspectos. Na sua organização privilegia-se, não só o equilíbrio competitivo, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e de entreajuda na aprendizagem. Neste sentido, são atribuídas funções específicas a cada elemento da equipa, designadamente a de jornalista, jogador, árbitro, dirigente e treinador (Mesquita & Graça, 2011). Independentemente de existir rotatividade das funções, o papel de capitão/treinador deve ser desempenhado por um aluno reconhecido pelos pares, quer ao nível do desempenho desportivo, quer enquanto líder (Mesquita, 2012).

O MED prevê a implementação de um quadro competitivo formal, “efetivada logo no início da época pela constituição de equipas, através do estabelecimento de mecanismos promotores da igualdade de oportunidades para participar nomeadamente pelo premiar da colaboração na aprendizagem e pelo treino no seio de cada equipa (...) simultaneamente a competição constituiu um elemento de autoavaliação importante e um incentivo para o trabalho de preparação” (Mesquita & Graça, 2011, p. 62). Durante toda a época, evidencia-se o *fair play* e não se apresenta a vitória como único objetivo único.

Com vista à valorização da competição, são registadas e divulgadas as estatísticas individuais e das equipas, os resultados e os comportamentos que, por sua vez, conferem importância ao percurso cumprido.

Pretende-se que cada época seja marcada por um espírito de festividade, findando no evento culminante. Este figura-se como o momento mais favorável para que as conquistas, as performances e os desempenhos dos alunos, nos papéis que lhes foram previamente atribuídos, sejam reconhecidos publicamente (Wallhead & O’ Sullivan, 2005).

Resumindo, o MED dá a conhecer o elevado protagonismo atribuído aos alunos no processo de ensino-aprendizagem, incentivando-os a tomar decisões e a resolver problemas. Deste modo, os alunos passivos passam a aprendentes ativos.

Interações Sociais

As interações sociais consistem em processos de “mútua construção do sujeito e do ambiente social, um vai-e-vem que modifica o meio e promove, concomitantemente, o desenvolvimento do indivíduo” (Rocha et al., 2009, p. 239). Assim, estas preconizam espaços de construção e de experimentação, onde os

sujeitos têm possibilidade de compreender o contexto social em que se inserem e de assumirem uma posição face a determinadas situações, (re)construindo os seus conhecimentos e desenvolvendo o seu pensamento e comportamento. Todavia, as interações sociais que contribuem efetivamente para a construção do saber e que, por este motivo, são consideradas educativas, são aquelas que exigem coordenação dos conhecimentos, articulação das ações e superação das contradições (Davis et al., 1989). Ou seja, são aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e a troca de informação recíproca, pelo confronto de pontos de vista divergentes, implicando uma divisão de tarefas, em que cada um assume uma responsabilidade, que congregadas, resultam no alcance de um objetivo comum (Vygotsky, 1991).

Com base neste contexto, a aprendizagem cooperativa, ao potenciar o confronto entre pares e pequenos grupos, é promotora de interações sociais, já que os alunos são levados a “explicar uns aos outros a maneira como resolvem um problema; a explicitar oralmente o seu raciocínio, partilhando-o, e a clarificar as suas ideias para si próprios e para os outros” (Alarcão, 1996, p. 76). Em contraponto, Vygotsky (2003) afirma que as atividades realizadas em grupo proporcionam benefícios impossíveis de adquirir em ambientes de aprendizagem individualizada. O mesmo autor explicita que o desenvolvimento do indivíduo, a sua aprendizagem e os processos de pensamento são mediados, precisamente, pela interação com outros indivíduos. Esta produz modelos referenciais que sustentam comportamentos e raciocínios, assim como os significados que são atribuídos às coisas e às pessoas.

A heterogeneidade é uma característica intrínseca a qualquer grupo humano e é considerada fundamental ao nível das interações sociais que decorrem na sala de aula. É esta diversidade que potencia a troca de vivências e conhecimento e que, conseqüentemente, fomenta o desenvolvimento das capacidades cognitivas pelo esforço partilhado, na procura de soluções comuns (Davis et al., 1989).

Estatuto do Aluno

É frequente defender-se que o trabalho de grupo é uma estratégia de ensino que promove/fomenta a aprendizagem; contudo, Cohen (1984) atestou que a participação e o desempenho dos alunos nestas circunstâncias diferem de acordo com o estatuto de cada um dos elementos. Neste contexto, Cohen (1994) define estatuto como um conjunto de atributos socialmente reconhecidos que levam a assumir que o ideal é ter um estatuto elevado. Deste modo, se um indivíduo possui

as características reconhecidas como superiores, é logo associado ao facto de possuir um estatuto elevado. O mesmo autor identificou vários tipos de estatuto. Em primeiro lugar, refere o estatuto académico, considerando-o o mais poderoso, devido ao seu relevo na execução de atividades de natureza cognitiva. Por este motivo, os alunos com um estatuto académico mais elevado são, normalmente, mais participativos e mais interventivos e mais influentes; dominam as interações e auferem de mais oportunidades para liderar (Webb, 1982). Depreende-se, portanto, que a este estatuto estão inerentes as habilidades e/ou competências cognitivas reconhecidas na sala de aula. Em segundo lugar, Cohen (1994) identifica o estatuto social do estudante, referindo que as variáveis que o compõem (o género, a raça e a etnia) influem nos padrões de interação e nas taxas de participação. No entanto, há que referir que a investigação desta autora foi realizada nos E.U.A, ambiência em que se justifica trabalhar temáticas ligadas à raça e à etnia.

Na Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, local onde decorrerá o presente estudo, as questões raciais e étnicas não se justificam, pelo que este tipo de estatuto não será considerado, sendo compaginado ao estatuto socioeconómico.

Em terceiro lugar, Cohen (1994) define o estatuto de pares, remetendo-o às “diferenças de atratividade ou popularidade” e identificando-o como causador de desigualdades no seio dos grupos de trabalho. Cohen (1998, p. 19) reforça esta perspetiva, afirmando que “students who are popular are generally expected to be competent at a wide range of important tasks. Similarly, students who are social isolated are generally expected to have nothing to contribute to many tasks.”

Em suma, o estatuto do aluno exerce uma grande influência nas interações sociais no seio dos grupos do trabalho e, consequentemente, na produtividade dos mesmos (Cohen, 1994). Deste modo, é visível que as expectativas dos elementos de um grupo de trabalho estão diretamente ligadas aos alunos que usufruem de um estatuto elevado. De acordo com Cohen (1998), estes discentes destacam-se pela qualidade e quantidade de intervenções e as suas sugestões/opiniões tornam-se, frequentemente, as decisões do grupo. Por oposição, os alunos com um estatuto considerado baixo intervêm raramente e as suas opiniões não são, normalmente, reconhecidas pelos outros elementos.

4.2.3.3 - Metodologia

4.2.3.3.1 - Participantes

No presente estudo participaram 22 alunos (14 do sexo feminino e 8 do sexo masculino) de uma turma do 12º ano de escolaridade (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) da Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida do ano letivo 2013/2014. As idades dos alunos situavam-se entre os 16 e os 18 anos, sendo a média de 17 anos.

4.2.3.3.2 – Instrumentos

Fichas de Caraterização Individual

Para proceder à caraterização da turma, mais especificamente à definição do estatuto socioeconómico dos alunos, recorreu-se à análise dos resultados da ficha de caraterização individual entregue e preenchida na primeira aula da disciplina de Educação Física (dia 17 de Setembro de 2013). Esta continha uma panóplia de questões de resposta fechada ou aberta, abrangendo diferentes vertentes da vida dos alunos, como a família, o contexto socioeconómico, os hábitos, os interesses e dados médicos (Anexo 2).

No que diz respeito ao estatuto socioeconómico dos pais, a grande parte dos pais se encontra efetiva (38% - pai; 43% - mãe) nos seus postos de trabalho, evidenciando uma situação profissional estável. No entanto, 29% das mães e 28% dos pais encontram-se desempregados, verificando-se 2 casos em que os dois pais estavam desempregados, evidenciando condições económicas instáveis. De acordo com a classificação nacional das profissões, as mães enquadravam-se maioritariamente no grupo 4 (pessoal administrativo e similares), 9 (trabalhadores não qualificados) e domésticas. Relativamente aos pais, estes situavam-se preferencialmente no grupo 4 (Pessoal administrativo e similares) e 7 (Operários, artífices ou operadores similares). Estas evidências, enquadraram-se nas habilitações académicas que estes possuíam, pois apesar de heterogéneas, a maioria dos pais tinham a escolaridade mínima obrigatória atual (ensino secundário).

Desta análise resultou a definição do estatuto sócio económico dos alunos.

Questionário Sociométrico

Para proceder à caracterização da tipologia de relações entre os alunos (diferenças de atratividade e popularidade) e identificar casos de liderança (estatutos académico, de pares, motor e liderança), adaptou-se o questionário de Bastin (1980), que foi aplicado aos alunos da turma no dia 14 de Março de 2014. Este é constituído por 11 questões fechadas que visavam compreender as preferências, as rejeições e as perceções dos alunos em situações concretas do quotidiano (Anexo 3). Deste modo, foi solicitado aos participantes que indicassem por ordem de preferência quem escolheriam para integrar a sua equipa na aula de Educação Física e para passar os tempos livres. As mesmas questões foram formuladas e colocadas na negativa. Numa segunda componente e na procura de captar as perceções dos alunos, foi-lhes pedido que mencionassem quem é que pensavam tê-los nomeado nas questões anteriores. Importa referir que três das onze questões eram diretas, nomeadamente as referentes à identificação do líder da turma e à seleção do melhor aluno, na generalidade, e a nível motor, em particular.

No momento de aplicação do questionário, foi reforçado que o mesmo só poderia ser entregue quando todas as questões estivessem respondidas e os alunos foram elucidados para a necessidade de serem honestos nas respostas. O preenchimento do questionário demorou aproximadamente 10 minutos. O carácter confidencial das respostas ao questionário foi objeto de garantia.

Pauta do 1º e 2º Períodos

Para identificar o rendimento académico dos alunos, recorreu-se não apenas ao questionário sociométrico mas também à análise das pautas dos 1º e 2º Períodos. Assim, estes dados em conjugação com os dados oriundos da matriz sociométrica permitiram identificar o líder académico.

Unidade Didática

Sob a égide do Modelo de Educação Desportiva, o presente estudo foi realizado na Unidade Didática de Atletismo. Esta foi composta por seis sessões (uma aula por semana com duração de noventa minutos), comportando a lecionação das seguintes disciplinas: velocidade, resistência, barreiras, salto em comprimento e

triplo salto. O início da UD foi no 3º período, mais especificamente no dia 2 de maio de 2014 e terminou no dia 6 de junho de 2014 (Anexo 1).

A estrutura do MED teve de ser adaptada ao número de sessões, material e espaço disponíveis, bem como às previsões das condições meteorológicas. Desta forma, a época desportiva de Atletismo não englobou o mínimo de 20 aulas, como recomendado por Jones & Ward (1998), mas apenas seis. Estas condicionantes constituíram as principais limitações à aplicação deste modelo curricular e consequente estudo.

Tendo em consideração que o MED seria aplicado pela primeira vez na sua íntegra nesta turma, a primeira parte da primeira aula foi destinada à familiarização com o modelo. Esta fase denominou-se estruturação da época, as equipas foram anunciadas e incitadas a definir a sua identidade (nome, cor e grito). Para além disso, a par da explicitação do formato competitivo das aulas foram entregues os manuais de capitão e de equipa. A avaliação diagnóstica também teve lugar nesta sessão, de forma a situar os alunos num determinado nível desempenho motor e a proceder ao ajustamento, se necessário, dos objetivos previstos, retificando possíveis desequilíbrios nas equipas.

Na segunda e terceira aulas decorreu a pré-época, onde foram introduzidos conteúdos novos. Nesta etapa as aulas foram divididas em dois momentos. No primeiro foram propostas situações de aprendizagem, assentes em progressões pedagógicas que visavam o exercício/refinamento dos conteúdos lecionados. Já o segundo foi dedicado à preparação para a competição, por recurso a tarefas aproximadas ao objetivo final. Não obstante, importa referir que a prestação das equipas foi pontuada em todos os exercícios, tanto no que dizia respeito ao desempenho motor, como ao nível dos conceitos psicossociais (participação, *fair-play*, empenho).

A fase de competição decorreu na quinta aula. Nela foram consolidados e avaliados os conteúdos que tinham sido abordados até ao momento. Os conceitos de *fair play*, de espírito de equipa, de cooperação intraequipa e de competição entre as diferentes equipas foram evidenciados e os alunos puderam exercer os diferentes papéis com maior autonomia num contexto aproximado à competição formal.

Na última aula deu-se o evento culminante. Neste dia o ingrediente principal foi a festividade, conseguida através da organização de atividades lúdico-desportivas, que promoveram o entusiasmo e a diversão entre os elementos das

diferentes equipas. Foram também anunciadas as classificações finais e entregues os prémios.

Filmagens e Gravações

Todas as sessões foram filmadas com recurso a uma câmara digital Sony DCR-TRV33E que foi colocada num ponto fixo num ângulo que permitiu a visualização das equipas em estudo e a identificação dos elementos implicados em interações específicas. Para complementar as filmagens, os capitães foram equipados com um gravador fixo na camisola.

Observação Não Participante

Visando compreender a dinâmica dos grupos em estudo, no processo de observação recorreu-se ao, *Tool for Assessing Responsibility-Based Education* (TARE) (Wright & Craig, 2011), mais especificamente à terceira secção, designada de *Student Responsibility*, que se reporta aos seguintes comportamentos:

- **Respeito:** resolvem conflitos emergentes de forma pacífica e sabem trabalhar em equipa, respeitando todos os elementos;
- **Participação:** participam em todas as atividades e assumem os papéis solicitados;
- **Esforço:** esforçam-se para dominar todas as tarefas e centram-se no seu aprimoramento;
- **Autodescoberta:** participam nas tarefas de forma autónoma sem necessitarem de supervisão ou instrução; renegam os maus exemplos e não se deixam influenciar pela pressão dos pares;
- **Encorajamento:** ajudam e encorajam ou outros, emitindo *feedbacks* positivos e motivacionais.

O processo de observação e consequente registo dos comportamentos nos diferentes grupos de trabalho, foi efetuado todas as aulas pelas estudantes estagiárias na ficha de observação TARE (Anexo 4). O registo foi realizado considerando uma escala de 1 a 5, no cumprimento dos critérios patentes no Quadro 3.

Quadro 3 - Escala da ficha de observação TARE.

1	2	3	4	5
Medíocre	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Poucos ou nenhuns alunos do grupo evidenciaram o comportamento, o que condicionou a eficácia da aula.	Alguns alunos do grupo evidenciaram o comportamento mas muitos não o fizeram. Estas exceções foram frequentes e/ou graves o suficiente para impedir a aprendizagem.	Muitos alunos do grupo evidenciaram o comportamento mas muitos não o fizeram. Foram observadas algumas exceções.	A maioria dos alunos do grupo exibiu o comportamento o salvo raras exceções.	Todos os alunos do grupo exibiram o comportamento durante a aula, sem exceções observadas.

Importa referir que as informações recolhidas a partir da observação direta foram cruzadas com os registos advindos da observação diferida (observação das filmagens das aulas), o que permitiu definir, de forma mais consistente, o perfil de cada grupo.

Sinteticamente, apresenta-se de seguida o cronograma de sessões da época desportiva, com a identificação dos conteúdos de cada sessão, bem como dos instrumentos utilizados.

Quadro 4 - Cronograma de recolha de dados durante a aplicação da unidade didática sob a égide do Modelo de Educação Desportiva.

SESSÃO	DATA	MODALIDADES	PROCEDIMENTOS DE RECOLHA
1	02/05	<ul style="list-style-type: none"> - Salto em comprimento - Triplo Salto - Resistência - Velocidade - Barreiras 	<ul style="list-style-type: none"> - Filmagens - Gravações - Observação não participante
2	09/05		
3	16/05		
4	23/05		
5	30/05		
6	06/06		

4.2.3.3.3 – Procedimentos De Análise

Matriz sociométrica

A tabulação, tratamento e análise dos dados advindos do questionário sociométrico foi realizada através do programa informático *SociometryPro* (Version

2.3 *Build 2*). As matrizes sociométricas e os gráficos (Anexo 5) daí advindos permitiram formar as equipas, uma vez que possibilitaram identificar os líderes da turma em termos dos diferentes estatutos (académico, de pares, motor e liderança), bem como as relações de afinidade e rejeição, que também foram tidas em conta na formação das equipas.

Com base nos resultados provenientes da matriz sociométrica, os alunos foram organizados em 4 equipas (2 de 5 elementos e 2 de 6 elementos), contemplando em cada uma delas, no mínimo, um aluno indicado predominante nas questões de rejeição e um dos líderes emergentes. Estes últimos destacavam-se por possuírem estatutos distintos (estatutos académico, de pares, motor e liderança) no seio da turma e, conseqüentemente, características díspares, como se pode observar no Quadro 5.

Quadro 5 - Caracterização dos perfis de liderança.

LÍDERES⁸	ESTATUTO	CARACTERIZAÇÃO
Raquel (Equipa A)	Académico	- Aluna reconhecida como melhor aluna da turma a nível académico, apontada por muitos colegas como a pessoa que escolheriam para integrar o grupo de trabalho de Educação Física.
Válter (Equipa B)	Liderança	- Reconhecido, principalmente, como líder da turma. Porém, importa destacar que era também considerado por muitos como o melhor aluno a Educação Física e apontado pelos colegas como a pessoa que escolheriam para integrar o grupo de trabalho de Educação Física.
Hugo (Equipa C)	Motor	- Apontado pela maioria dos colegas como o melhor aluno de Educação Física e por muitos como líder da turma.
Andreia (Equipa D)	Pares	- Apontada pelos colegas como a pessoa com quem mais gostam de conviver nos tempos livres; - Aluna popular, social e influente na turma.

Com o intuito de garantir a equidade nos grupos, os restantes alunos foram distribuídos de forma equilibrada, atendendo ao seu desempenho motor e seguindo uma lógica de homogeneidade interequipas e heterogeneidade intraequipas, bem como as relações de aceitação e de rejeição.

⁸ Foram atribuídos nomes fictícios aos participantes de modo a garantir o anonimato.

Observação não participante

Para a análise dos resultados das fichas de observação TARE (Anexo 6) recorreu-se à estatística descritiva, nomeadamente às medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão, valor mínimo e máximo). O *software* Microsoft Office Excel 2010 foi utilizado para este fim.

Transcrições das gravações

O conteúdo informativo das gravações das intervenções de cada um dos líderes dos grupos foi transcrito *verbatim* e sujeito a uma análise de conteúdo no respeito pelo processo enunciado por Bardin (1995). Este procedimento de análise constitui um método empírico dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo (Bardin, 2004). Com efeito, este processo de análise visa organizar as informações registadas, sendo que o corpus (material recolhido) deve ser organizado em torno de três eixos principais: pré-análise, exploração do material e inferência e interpretação. Como refere Bardin (2004, p.7) “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”.

Deste modo, no processo de análise das transcrições, foram definidas categoriais *a priori* com base nos parâmetros comportamentais da Ficha de Observação TARE. A interpretação das transcrições das gravações e consequente caracterização do comportamento dos diferentes líderes materializou-se no quadro categorial exposto no Quadro 6:

Quadro 6 - Categorias definidas a priori para a análise do conteúdo informativo das transcrições.

Gestão de conflitos	Participação e empenho	Autonomia	Encorajamento	Desempenho no papel de capitão
Postura adotada face a conflitos emergentes.	Maior ou menor empenhamento face as atividades propostas e aos papéis que é solicitado a desempenhar.	Mais ou menos dependente da supervisão e instrução para apresentar, explicar e realizar as tarefas.	Intervenção face ao modo como os seus pares realizam as tarefas (ex: emissão de feedbacks positivos e motivacionais)	Forma de intervir junto aos restantes elementos do grupo no cumprimento das tarefas (autocrático ou democrático)

Por último, e tendo como o objetivo compreender melhor a influência dos perfis de liderança (dependentes dos estatutos académico, de pares (popularidade), motor e liderança) na aprendizagem no seio dos grupos de trabalho, foi realizada a triangulação dos dados oriundos da análise do conteúdo das transcrições, da análise das observações não participantes e da análise da progressão do desempenho motor dos alunos (comparação dos resultados da avaliação diagnóstica com os da avaliação sumativa). Esta triangulação foi realizada com recurso ao método de comparação constante (Patton, 1990, 2002).

4.2.3.4 – Apresentação Dos Resultados

Face a diversidade de instrumentos utilizados e dados recolhidos, a apresentação dos resultados está organizada em três secções: i) comportamentos grupais (gerais e específicos); ii) intervenção dos líderes na dinâmica de grupo; iii) progressão do desempenho motor das equipas.

i) Comportamentos grupais, gerais e específicos

Os dados apresentados nos quadros que se seguem (Quadros 7 e 8) advêm da análise dos resultados das fichas de observação TARE (Anexo 4). Numa primeira fase, foram analisados os comportamentos específicos registados em resultado da observação dos observadores não participantes (Respeito, Participação, Esforço, Autodescoberta e Encorajamento) nos diferentes grupos, ao longo das seis sessões. Seguidamente, numa perspetiva mais genérica, revelou-se pertinente indagar acerca dos comportamentos gerais observados em cada sessão nos diferentes grupos de liderança.

Quadro 7 - Média e desvio padrão de cada comportamentos observado nos diferentes grupos de liderança ao longo das 6 sessões.

Estatuto		Académico Equipa A M±sd	Liderança Equipa B M±sd	Motor Equipa C M±sd	Pares Equipa D M±sd
Comportamentos					
Respeito	O1	5,0±0,00	5,0±0,00	4,3±0,82	4,7±0,52
	O2	5,0±0,00	5,0±0,00	4,0±0,89	4,3±0,52
Participação	O1	5,0±0,00	5,0±0,00	4,7±0,52	4,7±0,52
	O2	4,7±0,52	4,8±0,41	4,0±0,63	4,7±0,82
Esforço	O1	4,8±0,41	4,1±0,41	4,3±0,52	3,7±0,82
	O2	4,7±0,52	4,7±0,52	3,7±0,52	3,3±0,82
Autodescoberta	O1	4,7±0,52	4,3±0,82	4,2±0,41	4,0±0,63
	O2	4,5±0,55	4,2±0,41	3,8±0,75	3,3±0,82
Encorajamento	O1	5,0±0,00	4,7±0,82	4,3±0,82	4,2±0,41
	O2	5,0±0,00	4,5±0,83	4,2±0,75	4,3±0,52

Legenda: O1 – observador 1; O2 – observador 2

Nota: o registo foi efetuado recorrendo a uma escala de 5 valores conforme especificado na metodologia na página 60.

Relativamente à análise dos comportamentos específicos de cada equipa em particular (Quadro 7), pode observar-se que a equipa A (estatuto académico) se destacou positivamente no “respeito” e “encorajamento”, no caso dos dois observadores, e na “participação”, no caso do observador 1. Por outro lado, o comportamento no qual esta equipa evidenciou uma prestação pior foi na “autodescoberta” ($4,5 \pm 0,55$ pelo observador 1 e $4,7 \pm 0,52$ pelo observador 2, por sinal, médias igualmente altas).

No que se refere à equipa B (estatuto liderança), esta demonstrou melhores resultados no âmbito do “respeito” ($5,0 \pm 0,00$) e, no caso do observador 1, também na “participação” ($5,0 \pm 0,00$). Em contrapartida, o seu ponto fraco residiu nos comportamentos inerentes à “autodescoberta” ($4,2 \pm 0,41$ pelo observador 2) e “esforço” ($4,1 \pm 0,41$ pelo observador 1).

Dos comportamentos da equipa C (estatuto motor), é de notar que estes foram inferiores às duas equipas mencionadas anteriormente. Não obstante, esta equipa teve uma melhor prestação nos comportamentos referentes à “participação” ($4,7 \pm 0,52$ pelo observador 1) e “encorajamento” ($4,2 \pm 0,75$ pelo observador 2), sobressaindo negativamente na “autodescoberta” ($4,2 \pm 0,41$ pelo observador 1) e no “esforço” ($3,7 \pm 0,52$ pelo observador 2).

Finalmente, a equipa D (estatuto de pares) mostrou resultados mais positivos no “respeito” ($4,7 \pm 0,52$ pelo observador 1), bem como na “participação” ($4,7 \pm 0,52$ pelo observador 1 e $4,7 \pm 0,82$ pelo observador 2). Por outro lado, foi ao nível da “autodescoberta” ($3,3 \pm 0,82$ pelo observador 2) e “esforço” ($3,3 \pm 0,82$ pelo observador 2 e $3,7 \pm 0,82$ pelo observador 1), que esta equipa se destacou negativamente.

Quadro 8 - Média e desvio padrão dos comportamentos observados em cada sessão nos diferentes grupos de liderança.

Estatuto		Académico Equipa A M±sd	Liderança Equipa B M±sd	Motor Equipa C M±sd	Pares Equipa D M±sd
Sessões					
Sessão 1	O1	4,8±0,45	4,8±0,45	4,6±0,55	4,2±0,84
	O2	4,4±0,55	4,4±0,55	4,0±0,00	3,8±0,45
Sessão 2	O1	5,0±0,00	5,0±0,00	4,4±0,55	4,2±0,84
	O2	5,0±0,00	4,8±0,45	3,6±0,55	4,0±0,71
Sessão 3	O1	5,0±0,00	5,00±1,00	4,4±0,55	4,0±0,71
	O2	4,6±0,55	4,4±0,89	4,4±0,55	3,8±0,84
Sessão 4	O1	4,6±0,55	5,0±0,00	3,6±0,55	3,8±0,45
	O2	4,6±0,55	4,8±0,45	3,2±0,45	3,4±0,55
Sessão 5	O1	5,0±0,00	5,0±0,00	4,2±0,45	4,2±0,45
	O2	5,0±0,00	5,0±0,00	3,8±0,84	4,0±1,00
Sessão 6	O1	5,0±0,00	4,9±0,32	5,0±0,00	5,0±0,00
	O2	5,0±0,00	4,6±0,48	3,6±0,55	5,0±0,00
Geral	O1	4,9±0,17	4,9±0,32	4,4±0,44	4,2±0,55
	O2	4,8±0,27	4,6±0,48	3,9±0,49	4,0±0,59

Legenda: O1 – observador 1; O2 – observador 2

Nota: o registo foi efetuado recorrendo a uma escala de 5 valores conforme especificado na metodologia na página 60.

De um ponto de vista mais genérico, no Quadro 8, estão patenteados os comportamentos gerais (média e desvio padrão dos dados referentes ao respeito, participação, esforço, autodescoberta e encorajamento) das equipas em cada sessão. Os dados espelham que todas as equipas apresentaram comportamentos de excelência (ou próximos) na sessão 6, em que decorreu o evento culminante. Para além disso, é possível depreender que os comportamentos gerais tiveram maiores oscilações em duas equipas, comparativamente às restantes, como bem ilustra a Figura 1 a seguir apresentada.

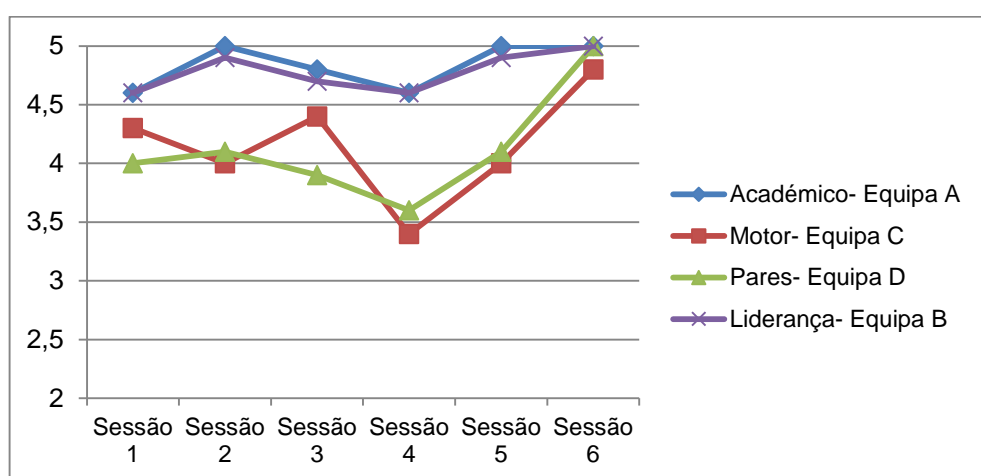


Figura 1- Variação dos comportamentos dos diferentes grupos de liderança ao longo das seis sessões.

Os dados observados no Figura 1, advieram das médias gerais (presentes no quadro anterior) dos registos dos comportamentos dos dois observadores. A partir do mesmo foi possível mensurar a variação dos comportamentos dos diferentes grupos ao longo das seis sessões. A sua análise evidencia que para além das equipas C (estatuto de pares) e D (estatuto motor) terem comportamentos mais instáveis (maior variação), são estas as equipas que têm piores avaliações por parte dos observadores. Pelo contrário, as equipas A (estatuto académico) e B (estatuto liderança) sobressaem por se terem mantido sempre entre o 4,5 e o 5 da escala.

Importa ainda referir que na sessão 4, é notório (de forma mais ou menos acentuada) um decréscimo na prestação de todas as equipas. Indagando acerca do motivo deste decréscimo e recorrendo à reflexão efetuada acerca da sessão 4, constatei que esta sessão foi marcada pelo facto de os alunos terem tido teste de matemática na aula anterior, que por sinal não correu bem à grande maioria dos alunos. Este facto acabou por se refletir em maiores níveis de desconcentração nesta sessão em particular.

ii) Intervenção dos líderes na dinâmica de grupo

Esta secção reporta-se ao enquadramento dos dados recolhidos nas transcrições segundo as categorias definidas a priori (gestão de conflitos, participação e empenho, autonomia, encorajamento e desempenho do líder no papel de capitão de equipa).

Gestão de conflitos

No que concerne à gestão de conflitos, esta capacidade não foi passível de ser observada nas equipas A (líder académico) e B (líder da turma), uma vez que não emergiram situações de conflito nem interequipas nem intraequipas. Esta evidência demonstra que ambos os capitães, de uma forma ou de outra, souberam trabalhar em prol da equipa, respeitando tanto os colegas que a constituíam como os adversários. No entanto, na equipa C (líder motor) emergiram situações de conflito interequipas e na equipa D (líder pares) intraequipas. No que concerne a estas equipas, constatou-se que na equipa C o líder era o incentivador destes conflitos, enquanto que a líder da equipa D, tudo fazia para os evitar e manter a harmonia no seio do grupo. Estes modos distintos de agir dos líderes (líder motor e de pares, respetivamente) estão bem patentes nos excertos a seguir apresentados:

Deves pensar que eu não te vi a aldrabar a marca! Se é assim vou pôr mais 50 cm na minha! (Intervenção 1)

Se continuares aí muito tempo passo-te por cima e até me dá gosto. (Intervenção 2)

Oh Stora tenha cuidado que eles andam a aldrabar os tempos todos! (Intervenção 3)

(Equipa C – Líder Motor)

Pronto! Não é preciso ficares assim...eu já falei com ele e não foi por mal! Sabes como os rapazes só querem ganhar! (Intervenção 1)

Miguel, já começam a cansar esse tipo de comentários! O que é que ganhamos com isso?(...) Pois, mas não vês que se tu estiveres assim fica logo aqui um mau ambiente. (Intervenção 2)

(Equipa D – Líder Pares)

Participação e empenho

Relativamente à categoria “participação e empenho”, os diferentes capitães de equipa participaram em todas as tarefas propostas, assumindo, de forma motivada, os papéis que foram solicitados a desempenhar.

Nesta categoria não podem ser feitas distinções entre líderes, uma vez que, embora de formas distintas, todos contribuíram ativamente para o sucesso coletivo das suas equipas:

Professora, estive ontem a ler o manual de equipa e tive algumas dúvidas...é melhor tirá-las já antes que comece a dizer asneiras. (Equipa A – Líder Académico).

Maria fizeste 2,33m! Agora vê quanto é que eu faço! Está aí a minha marca anterior...podes ficar aí para eu saber que tenho que te passar para bater o meu record! (Equipa B – Líder da turma).

Eu quero! Não me importo de ser eu! É da maneira que posso saltar nas barreiras mais altas. (Equipa C – Líder Motor).

Eu vou...não gosto muito daquilo mas preciso de treinar senão na avaliação enterro-me. (Equipa D- Líder Pares).

Autonomia

Os líderes da equipa A e B foram os que se revelaram mais autónomos, necessitando raras vezes de supervisão e revelando conhecimentos inerentes às matérias tratadas, como servem de exemplo os seguintes excertos:

O teu mal é que estás a querer ir com a cabeça à perna e ficas com uma corcunda! Tens que pensar que é o peito que vai a perna...não ouviste a prof.? (Equipa B – Líder da turma)

Pronto, o que eu percebo por aqui é que o testemunho tem que passar sempre pelo meio do corredor! Se vires bem não dá jeito nenhum passar assim! (Equipa A – Líder Académico)

Importa destacar que, estes líderes, em caso de dúvida, procuravam esclarecimentos junto à professora. Em contrapartida, a líder da equipa D, muito por insegurança nas suas próprias competências, e o líder da equipa C, muito por preguiça de ler os *skill cards*, foram os que demonstraram ser mais dependentes da instrução da professora:

Professora não sei se consigo explicar isto! Eu não sei demonstrar! É melhor só ler e deixa-los tentar fazer pela imagem não é? (Equipa D- Líder Pares).

Professora o que é que é para fazer agora? Aquela equipa já está fazer outra coisa. (Equipa C- Líder Motor).

Encorajamento

Este foi o comportamento mais recorrente nas intervenções dos diferentes líderes. De facto, todos os capitães emitiram frequentemente palavras de incentivo e de encorajamento aos colegas da equipa. Os excertos apresentados assim o espelham:

Se eu consigo tu também consegues! Já viste as minhas pernas? Eu sou minorca e não caí! (Equipa A- Líder Académico)

Oh malta, é hoje! Estou a sentir que é hoje! Vamos lá dar tudo! (Equipa B-Líder da turma)

Jorge não podes desistir agora! Se parares perdemos todos mesmo à beira do fim! Não achas que aguentas mais um bocadinho? (Equipa C –Líder Motor)

É isso mesmo! Alguém que tire uma foto a esta mulher! Aleluia! Conseguieste! (Equipa D –Líder Pares)

Desempenho no papel de capitão de equipa

Nesta categoria, importa destacar que os capitães das equipas A (líder académico), B (líder da turma) e D (líder pares) assumiram uma postura democrática, potencializando a participação equitativa de todos os elementos que constituíam a equipa. Este aspeto foi evidente nos momentos de selecionar quem é que ia participar em cada prova. Aqui, recorriam aos seus registos para saber quem é que já tinha participado e a partir daí selecionavam os atletas, como ilustram os seguintes excertos:

Já fizemos todos Ivo! Podes voltar a escolher...Para onde é que preferes ir?
(Equipa A – Líder Académico)

Eu já fiz de cronometrista mas se quiseses faço outra vez e tu vais no meu lugar (Equipa B - Líder da turma)

O que é que acham? Eles vão escolher o Hugo para ir...quem é que acham que é capaz de fazer melhor que ele? (Equipa D –Líder Pares)

No entanto, nem sempre o líder da equipa C optou por um estilo tão democrático mas sim mais autoritário, como é visível no seguinte excerto:

Eles não têm hipótese connosco! Façam o que eu digo! Tu vais para ali, que a competição não deve ser muita hoje, a Rosa vai para a velocidade, o Jorge e eu vamos para os saltos, porque eu tenho que ver se ele não faz asneiras.
(Equipa C – Líder Motor)

iii) Progressão do desempenho motor dos alunos

Nesta secção, em que se ilustra os resultados do desempenho motor de cada equipa, são apresentados os valores médios das avaliações diagnósticas e sumativas de cada equipa, isto é, a média dos resultados dos alunos de cada equipa em todos os conteúdos avaliados.

Quadro 9 - Média das avaliações diagnóstica e sumativa dos diferentes grupos na modalidade de Atletismo.

Equipas	Avaliação Diagnóstica	Avaliação Sumativa
Académico – Equipa A	15,2	16,5
Liderança – Equipa B	15,8	16,4
Motor – Equipa C	16	17
Pares – Equipa D	15,1	16

A análise do Quadro 9 coloca em evidência que, como expectável, o desempenho motor médio dos alunos constituintes das equipas melhorou, em proporções diferentes, entre o momento da avaliação diagnóstica e o momento da avaliação sumativa. Neste contexto, verificou-se que a equipa B foi a que progrediu mais (com uma diferença de 1,6 valores), seguida da equipa A (com uma diferença de 1,3 valores). Com evoluções menos pronunciadas, surge a equipa C (com uma diferença de 1 valor) e a equipa D (com uma diferença de 0,9).

4.2.3.5 – Discussão Dos Resultados

Neste ponto dedicado à discussão dos resultados, e atendendo ao objetivo central do estudo - explorar a influência dos perfis de liderança nas dinâmicas e aprendizagens no seio dos grupos/equipas – procurou-se triangular os dados oriundos das diferentes fontes de informação, designadamente das observações relativas aos comportamentos grupais, gerais e específicos, à intervenção dos líderes na dinâmica de grupo, em resultado das gravações e transcrições e da progressão da aprendizagem dos alunos.

Neste contexto, foi possível verificar que existiu uma distinção evidente entre o rendimento das equipas A e B e o das equipas C e D, exposta em todas as secções.

É de notar que as equipas A (sob a liderança da aluna reconhecida pelo seu estatuto académico) e B (sob a liderança do aluno reconhecido como o principal líder da turma) tiveram prestações semelhantes. Estas foram as que apresentaram uma dinâmica mais estável, com uma prestação ao nível dos comportamentos gerais observados, sempre superior a 4,5 e de cada comportamento específico, sempre superior a 4, refletindo-se também numa progressão na aprendizagem mais acentuada do que nas equipas C (sob a liderança do aluno reconhecido pelo seu

estatuto motor) e D (sob a liderança da aluna reconhecida pelo seu estatuto de pares).

Importa salientar que tanto na liderança académica (equipa A) como na liderança pelo líder da turma (equipa B), não foram assinaladas quaisquer situações de conflito, nem foram registadas atitudes que indicassem uma intervenção distinta face ao aluno do grupo que tinha sido o mais referenciado nas questões de rejeição do questionário sociométrico. Na verdade, o que se verificou foi que ambos os capitães emitiam constantemente palavras de incentivo, encorajamento e de reforço dos aspetos positivos da prestação de todos os colegas de equipa. Para além disso, pela análise das transcrições, foi também possível constatar que estes dois líderes foram os que demonstraram níveis de autonomia superiores, procurando encontrar as respostas ou soluções nos manuais de equipa antes de recorrer ao auxílio da professora e discutindo as possíveis estratégias sempre num ambiente democrático.

No que concerne ao perfil específico da capitã da equipa A (líder académica), pode afirmar-se que esta demonstrou ser extremamente empenhada, motivada e respeitadora, revelando conhecimentos nas diferentes modalidades lecionadas, que procurou partilhar sempre com os seus colegas de equipa, contribuindo, assim, para a sua aprendizagem. Neste âmbito, Webb (1982) afirma que os alunos com um estatuto académico mais elevado participam e intervêm com mais frequência, são mais influentes, dominam as interações e beneficiam de mais oportunidades para liderar, na medida em que o seu conhecimento é aceite e reconhecido pelos pares. Contudo, apesar de não estar explicitado de forma evidente em nenhuma das transcrições, a observação diferida permite perceber que esta líder tendia a ignorar aqueles que não apresentavam o mesmo nível de interesse na realização das tarefas, deixando ao critério de cada colega de equipa a decisão de participar ou não nas atividades da aula. Foi nestes momentos pontuais que a professora teve que intervir, tendo ficado também clara a distinção entre esta capitã e o líder da equipa B (líder da turma). Este líder revelou maior preocupação no envolvimento de todos, procurando de forma constante cativar os seus pares para a realização das situações de aprendizagem, principalmente aqueles que revelavam mais dificuldades e se sentiam menos motivados.

No decurso do exposto, é ainda de ressaltar que estes dois líderes, independentemente do perfil de liderança que lhes foi reconhecido para os fins do presente estudo, foram também apontados pelos colegas como elementos que

gostariam de ter nos grupos de trabalho de Educação Física e, no caso do líder da equipa B, também como melhor aluno da disciplina. Esta particularidade pode estar na origem de um reconhecimento acrescido por parte dos seus pares, que aliado a um maior domínio da matéria, pode ter tido influência numa progressão mais acentuada da aprendizagem nestas duas equipas.

Relativamente às equipas C (estatuto motor) e D (estatuto de pares), pode inferir-se que estas também tiveram prestações semelhantes, menos conseguidas, resultantes de dinâmicas de grupo completamente distintas. De facto, estas foram as que apresentaram uma dinâmica mais instável, com uma prestação ao nível dos comportamentos gerais observados entre o 3,4 e o 5. Para além do mais, os comportamentos específicos inerentes ao “esforço” e à “autodescoberta” representaram os seus pontos fracos, que associados aos dados acima referidos, podem justificar uma progressão na aprendizagem menos acentuada em comparação com as equipas A e B. No entanto, pelos perfis de liderança que cada capitão apresentou e pela dinâmica que imprimiram no seio das suas equipas, as interações entre os elementos das mesmas foi indubitavelmente diferente.

Neste seguimento, torna-se pertinente aludir a algumas das características pessoais do líder motor (equipa C) para assim se poder compreender melhor a sua influência na dinâmica da sua equipa. Este aluno distinguia-se por ser extremamente competitivo e impulsivo, estando, muitas vezes, na origem dos conflitos interequipas apontados na secção 2 dos resultados, e explicando, algumas vezes, a instabilidade da equipa, que está retratada na Figura 1. Por outro lado, importa destacar a sua influência sobre alguns rapazes da turma, nomeadamente, sobre o aluno do seu grupo indicado predominante nas questões de rejeição do questionário sociométrico. Neste enquadramento, foi possível verificar que, numa linguagem própria e com estratégias de provocação, o líder conseguiu aproveitar-se da admiração que este aluno tinha por si, levando-o a concretizar tarefas que anteriormente rejeitava. Por último, foi ainda visível (pela análise das transcrições), que este líder, apesar de demonstrar níveis de autonomia inferiores (recorrendo frequentemente ao auxílio da professora), assumiu um estilo de liderança mais autocrático, muitas vezes determinado pelo seu maior objetivo: ganhar.

Finalmente, no respeitante à líder do estatuto de pares (equipa D) esta distinguiu-se pela sua popularidade, por ser social e influente na turma. Através de uma personalidade enérgica e dinâmica, cativava os colegas mais próximos para a

consecução da tarefa. Por outro lado, revoltava-se rapidamente se verificasse alguma falta de interesse por parte de alguns elementos do grupo, o que não se refletia, necessariamente, numa mudança de comportamento dos mesmos. Este fator por ter estado na origem de alguns dos conflitos intraequipa mencionados nos resultados (secção 2), que, consequentemente, podem justificar a instabilidade da equipa retratada na Figura 1. Importa ainda esclarecer que muitos destes conflitos envolveram a aluna indicada predominante nas questões de rejeição do questionário sociométrico e que esta sempre foi protegida pela sua líder. Não obstante esta evidência, a capitã através do diálogo conseguiu anular estas exceções de discórdia no seio da equipa, evidenciando nestes momentos o estilo de liderança democrático que manteve durante todas as sessões.

O facto de ser reconhecida pelo seu estatuto de pares não garantiu uma maior autonomia na realização das suas tarefas, na medida em que não se sentia segura quer na instrução, quer na demonstração das situações de aprendizagem, requerendo frequentemente ao auxílio da professora. Neste caso em particular, é notória a necessidade de uma melhor preparação dos capitães ao nível do domínio da matéria de ensino, de forma a que os colegas lhes reconheçam competência para a função e que o processo de ensino-aprendizagem não seja comprometido.

4.2.3.6 – Conclusões

Face à discussão dos resultados anteriormente apresentada, depreende-se que todas as equipas (umas mais, outras menos) progrediram ao nível do desempenho motor, sendo os ganhos na aprendizagem mais pronunciados nas equipas A e B, cujos capitães eram os que tinham o estatuto académico e de liderança, respetivamente. Estes foram os que conseguiram criar uma dinâmica mais estável nas suas equipas, revelaram ser mais competentes na prevenção de conflitos e, para além disso, demonstraram ser os líderes com níveis de autonomia superiores. Neste sentido, de acordo com a investigação desenvolvida, no caso concreto desta turma, a liderança centrada nos alunos com níveis superiores de autonomia e maior capacidade de gestão de conflitos (representadas pelo líder académico e pelo líder da turma), aportou ganhos aos colegas que ficaram sob a sua tutoria. Saliente-se que estes dois líderes, independentemente do perfil de liderança que assumiram para os fins do presente estudo, foram também

reconhecidos pelos colegas com outros tipos de estatuto, designadamente o de pares (no caso dos dois líderes) e também motor no caso do líder da equipa B. Esta particularidade parece apontar para uma relação entre o reconhecimento acrescido dos pares e uma progressão mais acentuada da aprendizagem. Com efeito, o estatuto do aluno emergiu como um fator que influi as dinâmicas grupais e a aprendizagem.

O facto de o líder C (líder de motor) se ter destacado pela negativa pode, em certa medida, justificar a dinâmica negativa que se criou dentro do grupo. Neste sentido, os dados indiciam que a influência do estatuto do aluno só tem efeitos positivos quando as características pessoais do aluno se coadunam com o exercício do papel de liderança. Deste modo, o professor só deve atribuir funções e responsabilidades acrescidas a estes alunos quando reconhece no aluno características que lhe, aparentemente, permitirão conduzir o grupo em autonomia.

Noutra perspetiva, importa destacar que os casos mais evidentes de rejeição foram direcionados para a equipa C (estatuto motor) e equipa D (estatuto de pares) e, tanto o líder motor como o de pares, demonstraram ser capazes de os integrar no seio da equipa e nas atividades da aula. Face ao exposto, também pode ser vantajoso compreender as relações de afinidade e analisar as perceções dos alunos face a estes colegas, organizando as equipas de acordo com estas variáveis. De facto, as atividades realizadas em grupo proporcionam benefícios impossíveis de adquirir em ambientes de aprendizagem individualizada, produzindo modelos referenciais que sustentam comportamentos e raciocínios, assim como os significados que são atribuídos às coisas e às pessoas. Por outro prisma, apesar da aplicação de um questionário sociométrico se revelar vantajosa para o processo de planificação do professor, importa ter em consideração que as interações sociais não assumem uma configuração definitiva ao longo do tempo, pelo que se torna pertinente realizar a aplicação do questionário de forma periódica.

Em síntese, a dinâmica dos grupos formados em ambiente escolar apresenta uma grande volubilidade intrínseca ao meio envolvente e às particularidades de cada elemento do grupo. Ainda neste quadro, na escola, existe uma distribuição de papéis distintos que cada aluno tende a assumir. Neste sentido, conforme o tipo de papel que os alunos assumem ou que lhes é atribuído no seio do grupo, estes, normalmente, agem de forma bastante estereotipada em ambiente escolar. Neste seguimento, depreende-se que estes estereótipos podem estar relacionados com o

reconhecimento do estatuto de cada indivíduo pelos seus pares quando inseridos num determinado grupo de trabalho. Partindo deste entendimento, a formação de grupos deve ser objeto de um planeamento cuidadoso do professor. Neste caso, a heterogeneidade intra grupos foi a estratégia adotada. Esta, ao potencializar a abertura de canais de comunicação no seio das equipas, diminuindo a distância física e social entre os indivíduos, promoveu o trabalho cooperativo, a partilha e, consequentemente, a aprendizagem.

Acresce ainda que o Modelo de Educação Desportiva pode ter determinado os ganhos na aprendizagem verificados, porquanto potencia a integração dos alunos em equipas, desenvolvendo o sentimento de pertença às mesmas; potencializa a autonomia na tomada de decisão e, numa perspetiva mais específica, incrementa a responsabilidade dos capitães para com a sua equipa. Assim, a organização da aula por equipas, em que todos os alunos colaboram e o resultado final resulta do contributo de todos, pode contribuir de forma decisiva para minimizar as diferenças sociais e potenciar a participação ativa e deliberada dos alunos nas tarefas de planeamento e de aprendizagem.

4.2.3.7 – BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schon e os Programas de Formação de Professores* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1995). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (2 ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Cohen, E. G. (1984). Talking and working together: Status, interaction, and learning. In P. L. Peterson, L. C. Wilkinson & M. Hallinan (Eds.), *The social context of instruction: Group organization and group processes* (pp. 180-196). New York: Academic Press.
- Cohen, E. G. (1994). *Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. Review of Educational Research*.
- Cohen, E. G. (1998). Making cooperative learning equitable. *Educational Leadership*, 56(1), 18-21.
- Davis, C., Silva, M., & Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de psicologia*(7), 49-54.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Jones, D., & Ward, P. (1998). Changing the face secondary physical education through sport education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 40-45.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: CA: Sage.

- Rocha, B., Winterstein, P., & Amaral, S. (2009). Interação social em aula de educação física [Versão eletrônica]. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*, 23, 235-245. Consult. 21 de Agosto de 2014, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v23n3/v23n3a05.pdf>.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, R. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-86). Champaign: IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (Ed.). (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003). *La imaginación y la arte en la infancia* (6 ed.). Madrid: Akal.
- Wallhead, T., & O' Sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for the millenium? *Physical Education & Sport Pedagogy*. (2).
- Webb, N. M. (1982). Peer interaction and learning in cooperative small group. *Journal of Education Psychologist*(74), 642-655.
- Wright, P. M., & Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument Development, Content Validity, and Inter-Rater Reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219.

4.2.4 Comunicação Vs Domínio da matéria

Um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades desportivas é a capacidade de comunicar (Rosado & Mesquita, 2011). Os mesmos autores defendem que esta capacidade engloba não só a transmissão de elementos informativos mas também um efeito persuasivo, abrangendo tanto o processamento consciente como o inconsciente, justificando, assim, a influência inquestionável da comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, uma das minhas maiores preocupações, enquanto professora iniciante, foram as questões comunicacionais, pelo que procurei investir constantemente na otimização (de certa forma infundável) da minha comunicação com os alunos. Para tal, sabia que precisava de ser capaz de ir além do “saber falar”, teria que evoluir para o “saber comunicar” e “saber cativar”, conservando sempre em mente o objetivo primordial, o “saber ensinar”. Consequentemente, senti necessidade de dedicar particular atenção às questões da “paralinguagem (volume de voz, ressonância, articulação, entoação) e, de uma maneira geral, aos aspetos não verbais da comunicação (contacto visual, expressões faciais, entusiasmo do professor), bem como à congruência entre mensagens verbais e não-verbais” (Rosado & Mesquita, 2011). No entanto, devido às minhas características pessoais, nem sempre foi fácil respeitar a congruência pretendida, revelando-se, por exemplo, a manutenção de uma expressão séria aquando da repreensão de uma má conduta de um aluno uma tarefa mais exigente que o expectável.

De entre os propósitos que justificam e legitimam a comunicação no contexto de ensino, a instrução assume um papel de destaque, ao representar a informação diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos a abordar (Rosado & Mesquita, 2011), sendo usualmente intitulada de “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem (Silverman, 1994). Nela estão incluídos todos os comportamentos, verbais ou não-verbais (exposição, explicação, questionamento, *feedback*, demonstração, entre outros modos de comunicação), desde que associados aos objetivos de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011). Sobre este aspeto, Leith (1992) refere que, partindo da convicção da influência que a comunicação tem no decorrer de todo o processo e nas aprendizagens conseguidas, os especialistas consideram que ensinar bem é resultado de comunicações eficientes.

Por sua vez, Vickers (1990) enfatiza que é da relação de dependência entre conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos, questões organizacionais e circunstâncias situacionais que a organização do processo de instrução discorre. A título de exemplo, e reportando-me essencialmente às circunstâncias situacionais, relembro as vezes em que a partilha do pavilhão com outro professor que lecionava dança forçava-me a escolher, temporariamente, outro local mais silencioso para iniciar a sessão, procurando assegurar as condições necessárias para que todos os alunos me ouvissem. Contudo, apesar de todos os cuidados com os momentos de instrução, surgiam, pontualmente, casos em que a maioria da turma compreendia a mensagem e aplicava os pressupostos de execução das tarefas que eram solicitados, enquanto um pequeno número de alunos não apresentava qualquer sinal de terem percebido o que era pretendido.

Neste seguimento, é essencial que o professor compreenda que existe um “(...) amplo conjunto de barreiras que devem ser conhecidas e combatidas” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 71), tais como a perceção seletiva, a sobrecarga de informação, a própria linguagem e o receio de comunicar por parte dos alunos (Rosado & Mesquita, 2011). Por conseguinte, várias foram as vezes em que recebi uma resposta afirmativa à habitual pergunta “Tudo entendido?”, porém, nos momentos seguintes, verificava que mesmo assim existia sempre um aluno que realizava uma tarefa completamente desfasada da solicitada. É neste quadro que Rosado e Mesquita (2011) destacam a importância de ponderar a existência de desfasamentos entre o que o professor pretende dizer e aquilo que realmente diz.

Para além disso, o que o aluno ouve não é obrigatoriamente aquilo que entende e que, caso entenda, pode não ser assimilado ou colocado em prática, tornando-se fundamental que o docente desenvolva a capacidade de selecionar apenas a informação mais relevante para que os alunos concentrem a sua atenção nos estímulos fundamentais e respondam de maneira apropriada. Numa perspetiva de complementaridade, Rink (1993) realça a importância de uma apresentação clara para a melhoria da atenção e da comunicação entre professor e alunos, pelo que devem ser tidas em conta as seguintes orientações: direcionar o aluno para o objetivo da tarefa, apresentar a informação numa sequência lógica, propor exemplos corretos e errados, personalizar a apresentação, repetir assuntos de difícil compreensão, recorrer às vivências pessoais dos alunos, servir-se do questionamento e explicar a tarefa com dinamismo. Siedentop (1991) acresce defendendo a sistematização das situações de instrução em três momentos: antes, durante e após a prática. Este autor afirma que o primeiro momento é destinado às preleções, à exposição das tarefas, explicações e demonstrações. Por outro lado, durante a prática, o docente deve preocupar-se com a emissão de *feedbacks* pertinentes que orientem o aluno para a consecução dos objetivos predefinidos, todavia, dada a relevância deste tema na concretização do meu EP, o mesmo será desenvolvido no ponto subsequente deste relatório. Finalmente, após a prática, o professor deve analisar o desenvolvimento da mesma.

Fazendo alusão a uma metáfora desportiva, o professor deve interpretar o momento inicial de aula como o início de uma prova de velocidade, momento em que recorrentemente se proferem as vozes de partida “Aos seus lugares...Pronto...Partida”. Deste modo, é enfatizada a necessidade de preparar os participantes para a corrida, de focarem a atenção na sua pista e anteciparem a reação ao estímulo. Necessidade esta que se pode transportar para o contexto de ensino, que exige que os professores sejamos capazes de induzir a prontidão dos alunos para a aula, a prontidão para ouvir, agir e reagir. Neste seguimento, Arends (2008, p. 272) afirma que “os professores eficazes concluíram que uma revisão rápida para recordar a aula do dia anterior ou, talvez, uma questão ou história ligada ao conhecimento prévio dos alunos, é uma boa forma de começar”.

Foi com base nestes pressupostos que sempre tive preocupação em iniciar as minhas aulas fazendo a ponte entre os conteúdos abordados na aula anterior e a sessão em causa, com a apresentação de factos históricos ou curiosidades

inerentes à modalidade em questão (esperando com isto despertar o interesse dos alunos pela mesma) e, em situações pontuais, com um discurso de responsabilização para lembrar comportamentos inconvenientes e reforçar a intolerância para a continuidade dos mesmos na sessão a ocorrer. Acerca desta temática, Siedentop (1991) acrescenta ainda que no início da sessão deve ser considerada a exposição dos objetivos da sessão, uma breve contextualização da mesma em relação a aulas antecedentes e subsequentes (pretendendo que os alunos compreendam a progressão que está a ser realizada e confirmem a lógica do processo), a apresentação dos conteúdos a abordar e consequente ênfase nas aprendizagens fulcrais da sessão, a explicação das principais condições de realização e das normas organizativas (formação de grupos, rotações por estações, etc.) e o controlo da compreensão da informação (com recurso ao questionamento).

Iniciei a aula com a transmissão dos objetivos da sessão para que os alunos compreendessem o porquê dos exercícios escolhidos para mesma. (Reflexão da aula 5, UD Basquetebol, 1 de outubro de 2013)

No que diz respeito à apresentação das tarefas motoras, Rink (1993) considera que esta consiste na informação referente ao “o que fazer” e ao “como fazer” transmitida pelo professor aos seus alunos. Nestes momentos, é crucial que o docente seja capaz de esclarecer os alunos acerca do significado e pertinência da aprendizagem em questão, dos objetivos a atingir e da organização da própria prática (formação de grupos, disposição dos mesmos no espaço, tempo para a prática, entre outros aspetos).

É neste contexto que Arends (2008, p. 282) afirma que “a clareza da exposição depende do modo de apresentar do professor, assim como do domínio que este possui da matéria que apresenta”.

*Importa começar por referir que esta **aula ficou marcada pela grande insegurança da minha parte em relação ao domínio da matéria.** Esta aula suportava uma grande componente teórica devido à inexperiência dos alunos nesta modalidade (justificando assim a explicação/revisão até dos conceitos mais básicos) e também por ser a primeira desta UD. É certo que as disciplinas a abordar no 2º Período já eram do nosso conhecimento desde o início do ano, contudo **foram surgindo tarefas prioritárias que comprometeram a preparação prévia das matérias a abordar, refletindo-se numa pressão acrescida na primeira semana de aulas. Foi necessária uma revisão dos conteúdos em reunião com o Núcleo de Estágio, mas senti que a informação “compactada” nessa reunião não seria suficiente para me sentir confortável na leção da primeira aula de Orientação.** (...)tendo em consideração que este seria o primeiro contato dos alunos com a Orientação, **deveria ter começado por fazer uma contextualização da modalidade para que os alunos compreendessem melhor o propósito da abordagem de algumas temáticas.** Este aspeto falhou e aliado ao clima de retorno às aulas, fez com que os alunos não estivessem totalmente empenhados nas situações de aprendizagem. (Reflexão da aula 28, UD Orientação, 7 de janeiro de 2014)*

A pertinência da apresentação deste excerto justifica-se pelo facto de ter experienciado um momento de lecionação que, apesar de uma preparação prévia cuidada, envolveu conteúdos que exigiam um maior aprofundamento teórico da minha parte, isto é, uma preparação extra. Este momento marcou a minha experiência de estágio, por ter sido singular e por me ter colocado numa posição à qual não quis voltar. Esta ampliou o valor à convicção (que já era minha) de que a competência de um professor e a qualidade da sua instrução mantêm uma estreita relação com o domínio que o docente tem sobre a matéria de ensino. Não obstante, experienciei, simultaneamente, o oposto (porque o ensino da Orientação e da Dança foram paralelas), aquando da lecionação da Dança, como bem expressa no seguinte excerto do diário de bordo da 2ª semana de janeiro:

Por outro lado, chegou a hora de desenvolver o meu ponto forte, a Dança. Sinto que estou muito mais confortável na instrução das situações de aprendizagem, na deteção do erro e na emissão de feedback. Como tal, sei que posso preocupar-me mais em dinamizar as aulas de outra forma, criando um ambiente de entusiasmo e motivando os alunos para a concretização das tarefas, envolvendo-os na modalidade e tentando suprimir as lacunas apresentadas de aula para aula, variando a minha abordagem consoante o aluno e a origem da dificuldade.

Ainda sobre esta temática, revejo-me na afirmação de Arends (2008, p. 274) quando o autor acrescenta que “(...) um dos comportamentos de ensino que tem mostrado de forma consistente afetar a aprendizagem dos alunos é a capacidade do professor para ser claro e específico. O senso comum diz-nos que os alunos aprendem mais quando os professores são claros e específicos, ao invés de serem vagos. Mesmo assim, os investigadores e os observadores de professores principiantes e experientes identificam muitos momentos em que as exposições são vagas e confusas. A imprecisão ocorre quando os professores não entendem suficientemente bem os assuntos que estão a ensinar ou quando não apresentam exemplos suficientes para ilustrar o assunto”.

Por outro prisma, Whipple (2002) alerta para o facto de o conhecimento pedagógico de conteúdo não incluir somente o conhecimento de conteúdo, mas também a habilidade e sensibilidade de o “desfazer” e explicá-lo de forma a que outra pessoa entenda.

Relativamente ao último momento da aula, o encerramento, este representou uma excelente oportunidade para rever o que foi abordado, aproveitando para esclarecer dúvidas remanescentes, antecipar questões previstas para a sessão seguinte (como a mudança de espaço) e realizar um balanço acerca da prestação

da turma. De acordo com esta linha de pensamento, Siedentop (1991) associa ao momento de encerramento da sessão a revisão dos aspetos fundamentais da aula, reformulação dos menos compreendidos, emissão de feedback coletivo e motivação para as aulas subsequentes.

Resumindo, o recurso a uma linguagem o mais clara possível (dentro do que a terminologia específica da disciplina permite), a centralização no essencial através da decomposição dos conteúdos, a ênfase em apenas um número reduzido de componentes críticas, a posterior progressão em complexidade consoante a evolução dos alunos, a apresentação de situações de aprendizagem com organizações metodológicas o mais simplificadas possíveis e o recurso ao questionamento, foram algumas das estratégias que permitiram otimizar o modo como comunicava com os meus alunos e, conseqüentemente, melhorar o processo instrucional. No entanto, continuo ciente de que, devido à complexidade do processo de ensino-aprendizagem, mais do que seguir regras, importa entender os princípios de atuação e adaptá-los às necessidades dos nossos alunos e do ambiente que nos rodeia. Neste sentido, Rosado e Mesquita (2011, p. 70) salientam que “(...) não existem estratégias instrucionais infalíveis, sendo crucial, na altura de organizar o processo de instrução, estabelecer compromissos entre a natureza da matéria de ensino, as experiências, as motivações, os níveis de desempenho dos praticantes e as condições de prática.”

4.2.5 Ciclo do *Feedback*

No que se refere ao *feedback* pedagógico, relembro as dificuldades sentidas, no início do EP, relativamente ao cumprimento do ciclo desta técnica instrucional. Apesar de detetar o erro com relativa facilidade e emitir *feedback* em consonância com o observado inicialmente, foi com alguma frequência que caí no erro de não completar o ciclo. Deste modo, não esperava para observar o efeito do *feedback* emitido, muitas vezes fruto da prioridade que dava às questões relacionadas com a dinâmica da aula e controlo da turma. Neste contexto, rapidamente percebi que a probabilidade de falha deste processo aumenta se a intervenção do professor se resumir a observações pontuais e não for capaz de recorrer a uma sequência de intervenções lógicas e intencionais, encerrando essa sequência aprovando, reprovando e/ou reformulando as vezes que forem necessárias o seu *feedback*.

Como já foi referido anteriormente neste relatório, durante e após a execução

de uma determinada tarefa motora, devem ser concedidas ao aluno informações relativas ao seu desempenho, assumindo-se este comportamento como uma das tarefas fulcrais do professor, pela sua importância no processo de ensino-aprendizagem e exercício da interação pedagógica (Rosado & Mesquita, 2011). Por outro prisma, Magill (2007, p.130) refere que o “toque, propriocepção, e visão são importantes fontes de *feedback* envolvidos no controlo do movimento”, realizando a distinção entre *feedback* extrínseco e intrínseco, em que este último representa o *feedback* sensitivo que o próprio aluno dispõe internamente quando executa determinada habilidade. Por este motivo, durante a lecionação das minhas aulas, antes da minha apreciação, optei por potenciar regularmente oportunidades para os alunos se autocorrigirem, estimulando a ativação do *feedback* intrínseco, desenvolvendo a capacidade autocrítica e facilitando também a consciencialização do padrão biomecânico do gesto em questão de forma o mais autónoma possível.

*Após a análise da transcrição da aula, pude constatar que os *feedbacks* surgiram de forma oportuna e objetiva, existindo uma predominância no recurso aos *feedbacks* de carácter prescritivo. Ainda no que diz respeito ao *feedback*, penso ter recorrido frequentemente ao *feedback* interrogativo, fomentando assim a reflexão crítica por parte do aluno acerca da sua ação e dos seus pares, promovendo consequentemente um controlo mais efetivo da aquisição dos conhecimentos dos mesmos.* (Reflexão da aula 62, UD Atletismo, 13 de maio de 2014)

No que diz respeito aos *feedbacks* extrínsecos, Magill (2007) afirma que estes representam a apreciação sobre a realização da habilidade por uma entidade externa ao executante que complementa a informação adquirida pelo *feedback* intrínseco. Neste entendimento, Rosado e Mesquita (2011, p. 83) apontam a “(...) dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio do conteúdo” como uma das maiores lacunas na emissão de *feedback* de qualidade. Por conseguinte, justifica-se a pertinência de uma planificação rigorosa, através da construção do MEC que, enquanto modelo referenciado ao conteúdo, possibilitou a constatação das minhas fragilidades no domínio das diferentes matérias e, automaticamente, promoveu a edificação da base sustentada de conhecimento necessária para a emissão de *feedbacks* pertinentes no ensino das diversas modalidades.

O *feedback* extrínseco pode classificar-se em duas categorias: conhecimento da performance, que se reporta às características do movimento (informação sobre o processo, eficiência e execução do movimento) e conhecimento do resultado, respeitante à informação relativa ao resultado da habilidade executada e/ou alcance

do objetivo da tarefa, ou seja, à eficácia (Magill, 2007). No que concerne ao conhecimento dos resultados, o mesmo autor assume ainda a existência de uma dimensão descritiva (quando o docente apenas descreve a ação do aluno) e uma dimensão prescritiva (o professor identifica o erro e dita a forma de o corrigir). Neste contexto, espera-se que o professor não fique cingido à dimensão descritiva, incorrendo no erro de favorecer um ambiente propício à estagnação na evolução do desempenho do aluno e, consequentes momentos de frustração e desmotivação. Foi neste sentido que tentei evitar esta tendência para a estagnação na evolução do aluno, acompanhando sempre um *feedback* de caráter descritivo por um de caráter prescritivo.

Na mesma linha de pensamento, Rosado e Mesquita (2011) consideram duas fases na emissão de *feedback*: a fase de diagnóstico e a fase prescritiva. A primeira consiste na identificação do erro, na reflexão sobre a sua natureza e importância, bem como o reconhecimento das suas causas. A segunda, como próprio nome indica, refere-se ao processo de prescrição para a correção do erro identificado. Importa salientar que esta é consequente da primeira fase, na medida em que a qualidade prescritiva está diretamente relacionada com qualidade do processo de diagnóstico que, por sua vez, está fortemente dependente de um grande domínio da matéria para ser o mais rápida e eficaz possível.

Na lecionação das aulas, procurei seguir um conjunto de indicações metodológicas, intentando a melhoria da qualidade do *feedback* emitido. Estas indicações passaram pela centralização da minha atenção nas dificuldades mais importantes e análise das suas origens (definir prioridades na correção dos erros); diagnóstico rápido e prescrição imediatamente após a execução motora de forma a não comprometer a sua pertinência; emissão de *feedback* específico, (informação específica sobre como melhorar), corretivo (não só de conhecimento de resultado mas também direcionado para a melhoria da performance), frequente e individualizado (cada aluno deve receber informação sobre o seu desempenho), diversificado (evitar estereotipar o *feedback* de maneira a não perder o efeito motivador) e aprovador (valorizando o empenho dos alunos, privilegiando o destaque dos aspetos positivos da prestação e dignificando os menos positivos); garantia da coerência de todas as informações e, por fim, verificação do efeito da intervenção.

Finalmente, importa destacar o papel do *feedback* na importância da presença do professor na aula de EF. Sem a necessidade da emissão do *feedback* a ação do docente poderia confinar-se à apresentação de tarefas, o contributo do seu conhecimento específico aliado ao seu “olhar treinado” seriam desvalorizados e a interação pedagógica seria gravemente comprometida. É neste sentido que Rosado e Mesquita (2011) referenciam o *feedback* como uma mais-valia do professor no processo de interação pedagógica, o qual considero um indicador de competência do docente.

4.2.6 Demonstração: Facilitador da aprendizagem

Um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem é a transmissão de informação acerca do conteúdo a ser ensinado. Neste contexto, a aprendizagem de valores, habilidades, atitudes e comportamentos culturalmente determinados ocorre muitas vezes a partir de processos de modelagem e imitação (Gould & Roberts, 1982). Desta forma, os métodos mais populares para transmitir informações acerca da meta e da sequência apropriada para a ação têm sido as instruções verbais e a demonstração (Newell, 1981).

Neste seguimento, recorrendo ao conhecido *cliché* “uma imagem vale mais do que mil palavras”, podemos inferir que retemos muita da informação a partir dos nossos olhos. Em matérias maioritariamente práticas, como serve de exemplo a Educação Física, a demonstração pode funcionar como uma ferramenta indispensável ao ensino dos conteúdos. Importa salientar ainda que existem inúmeras situações em que o recurso à demonstração é favorável, como por exemplo: para explicar, para encorajar, para reforçar e até para avaliar (Zwozdiak-Myers, 2010).

Na apresentação de tarefas e novas habilidades motoras, acredito que uma boa demonstração pode ser mais eficaz do que uma longa explicação verbal, oferecendo, conseqüentemente, vantagens na rentabilização do tempo de aula. Nesta linha de raciocínio, Schmidt (1991) acrescenta que o professor deve suplementar as instruções verbais com a demonstração (modelo), filme ou fotografia da ação a ser ensinada. Sobre este aspeto, entendo que se durante a exposição do modelo, os observadores tendem a codificar, classificar e reorganizar os elementos da tarefa em esquemas familiares, então, para recordar mais facilmente, torna-se

crucial que o professor tenha a capacidade de focar a atenção dos alunos nas determinantes mais importantes da *performance* que observa.

*(...) tenho optado pelo recurso a planos de tarefas diferenciados para cada nível, afixados nas pistas referentes a cada um deles, que incluem uma breve descrição da situação de aprendizagem, **imagens do padrão biomecânico das diferentes ações** associadas a componentes críticas de cada tarefa e os seus critérios de êxito. Deste modo, tornou-se imperativa a **construção destes planos de forma sintetizada, com linguagem simples, clara e objetiva, que traduzissem uma imagem evidente do que era pretendido dos alunos, com o intuito de minimizar dúvidas e evitar segundas interpretações.** (...) Esta estrutura organizativa da aula tem sido **uma mais valia tanto no que concerne à rentabilização do tempo útil das aulas de natação, quer na aquisição de competências cognitivas por parte dos alunos** (...). (Reflexão da aula 43, UD de Natação, 7 de março, 2014)*

É de notar que o motivo principal para o recurso à demonstração dever ser sempre a transmissão de informações acerca da meta a ser atingida na ação, revelando particularidades úteis para a aprendizagem de uma habilidade, reduzindo a incerteza sobre como deve ser realizada e minimizando instruções complexas.

No que concerne aos modelos de demonstração, Magill (1989) e Schmidt (1993) fazem referência: ao modelo de demonstração completa, que é aquele em que a demonstração da tarefa é feita na íntegra, e ao parcial, no qual a demonstração apresenta partes de uma tarefa. Neste enquadramento, apesar das demonstrações completas revelarem um efeito mais eficaz por captarem o movimento de uma só vez (Kwak, 2005), as parciais não devem de todo ser excluídas (Rosado & Mesquita, 2011). Mesmo quando os alunos realizam a tarefa como um todo, o modelo pode ser o parcial, dando ênfase apenas a uma parte ou aspecto da tarefa. Por conseguinte, muitas foram as vezes que recorri ao modelo parcial para apresentar, por exemplo, uma mudança de velocidade, direção, amplitude ou força.

Tonello e Pellegrini (1998) defendem ainda que, consoante o tipo de informação contida na demonstração, pode também fazer-se a distinção entre o modelo real ou simulado. O primeiro é caracterizado pela apresentação exata da tarefa, da maneira como ela será exercitada e com a utilização de todos os agentes externos requeridos pela mesma. No último, as tarefas são realizadas de forma esquematizada, sem a presença desses agentes externos. Por exemplo, nas aulas de voleibol, demonstrei todos os movimentos do bloco sem a presença da bola e nas aulas de dança, os passos foram demonstrados sem a presença da música ou do

parceiro, lentamente e em diferentes perspectivas, de maneira que os alunos conseguissem observar e reter melhor as informações.

Pollock e Lee (1992) referem ainda que um modelo que indique ao aluno os erros de execução pode oferecer mais vantagens, na medida em que permite a consciência das incorreções praticadas. Neste contexto, posso afirmar que recorri frequentemente a este modelo, muitas vezes aliado ao humor que, pela relação criada com os meus alunos, não era considerado gozo nem humilhação, permitindo-me resolver inúmeros problemas respeitantes à execução técnica de determinadas habilidades motoras.

Na preparação das aulas deparei-me, frequentemente, com dilemas relativos ao momento de demonstração: *Seria a minha demonstração a melhor opção ou seria mais eficaz a demonstração de um aluno? Seria mais pertinente demonstrar a ação por fases, a sua totalidade ou as duas?* As respostas a estas questões estiveram claramente dependentes do contexto, das características das modalidades em causa e também das minhas próprias dificuldades e competências.

Geralmente, é mais vantajoso para a turma que seja um aluno a realizar a demonstração, porém, poderá ser mais apropriado que seja o professor a demonstrar, particularmente se não existem alunos suficientemente capacitados para oferecer uma demonstração de qualidade (Zwozdiak-Myers, 2010; Rosado & Mesquita, 2011).

Como professora estagiária, acredito que não é minha obrigação exemplificar tudo o que pretendo ensinar. Neste contexto, caso tente demonstrar uma habilidade como o serviço por cima no voleibol acredito que a atenção dos alunos se vá direccionar somente para o resultado da minha demonstração e não para as componentes críticas do gesto, como tal, surge a necessidade de recorrer a outro tipo de modelo. Por outro lado, em contexto de lecionação da dança sinto que a instrução é facilitada com a minha demonstração do padrão de movimentos que pretendo que os alunos executem. (Reflexão da aula 15, UD de Voleibol, 5 de novembro, 2013)

Outra das potencialidades da demonstração é a apresentação de possibilidades de respostas às tarefas (tanto por parte do professor, como dos restantes elementos da turma), estimulando a criatividade dos alunos (Zwozdiak-Myers, 2010).

*Constatei uma evolução significativa na construção das sequências, contudo, ainda pareciam “peças soltas”, com poucos elementos de ligação e pouco rigor no que concerne ao respeito pela métrica musical. Foi na tentativa de **auxiliar na melhoria deste tipo de coreografia***

fragmentada que intervim, demonstrando alguns movimentos de ligação possíveis e discutindo com os alunos onde é que estes se enquadrariam melhor. (Reflexão da aula 34, UD de Dança, 31 de janeiro, 2014)

Para além disso, Zwozdiak-Myers (2010) aponta que utilizar esta estratégia instrucional para a apresentação de um produto final pode promover uma aprendizagem mais significativa nos alunos. De facto, no final de uma unidade didáctica, a exposição do trabalho desenvolvido promove oportunidades para enaltecer o realizado, efetuar balanços entre o que se pretendia e o que foi concretizado e, se for o caso, recompensar os alunos de forma individual e coletiva através do reconhecimento do professor e dos seus pares.

*Foi com agrado que, no **momento final de apresentação dos esquemas**, verifiquei uma enorme evolução em todos os grupos. Estes **conseguiram apresentar sequências de nível de dificuldade exigentes, com ideias criativas apropriadas ao tema da música e, como tal, receberam os elogios merecidos, tanto da minha parte como dos restantes grupos.** (...) para mim, esta foi a parte mais importante da aula, na qual **pude realizar o balanço do melhor e pior de cada esquema apresentado, aproveitando o momento para saber que tipo de apreciação é que os alunos conseguiam fazer do seu trabalho e dos seus colegas** (...).* (Reflexão da aula 48, UD de Ginástica Acrobática, 25 de março, 2014)

Importa também destacar os efeitos motivacionais da demonstração. Neste contexto, Zwozdiak-Myers (2010) refere que o uso deste método pode ser particularmente importante quando chamamos alunos, que até podem não ser os melhores, mas trabalham sempre para melhorar a sua *performance* e merecem ver o seu esforço reconhecido. Para além disso, pode também desenvolver-se o brio individual nos alunos, na medida em que os podemos motivar para atingir metas pessoais, como por exemplo ser o primeiro a realizar um serviço por cima eficaz. Esta opção encoraja-os para o trabalho de refinamento da qualidade das suas habilidades motoras. Consciente deste facto, sempre me preocupei em não escolher constantemente os mesmos alunos para demonstrar, com o intuito de não desmoralizar os restantes elementos da turma.

Por fim, considero que uma boa demonstração só poderá fomentar uma aprendizagem significativa se for acompanhada de uma observação de qualidade. Para tal, fica implícita a necessidade de formar os nossos alunos para o verdadeiro sentido do “observar” e “compreender”, conferindo alguma inteligência ao ato de “olhar”, dissecando o que de mais relevante está a ser demonstrado e assimilando as componentes críticas do gesto.

4.2.7 Justiça na avaliação – Intenção Vs Realidade

Segundo Bento (2003) a par da planificação e realização, a análise e a avaliação são tarefas centrais da profissão docente. É certo que na concretização de cada uma das tarefas supracitadas existiram momentos de dúvidas e inseguranças, porém, foi nas tarefas de avaliação que experienciei uma maior preocupação devido à sua enorme complexidade e à ambição, de certa forma ingénuo, de atingir a máxima justiça para todos os alunos.

Neste contexto, no que se refere ao processo avaliativo que o EE deverá conduzir ao longo do seu EP, é evidenciado nas normas orientadoras do estágio⁹ que o EE deve valer-se de diferentes formas de avaliação com o intuito de regular e fomentar um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Este deverá ser capaz de estipular objetivos de aprendizagem, métodos para os avaliar e estratégias ajustados, construir ferramentas que facilitem a avaliação, recorrer à análise dos dados e proceder à consequente reflexão acerca dos resultados obtidos, intervindo na procura do sucesso.

Sobre esta temática, considero que a avaliação deve estar diretamente ligada aos objetivos de aprendizagem dos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000) e, como refere Rink (1985), este é um dos principais problemas na aplicação dos programas de EF, relacionando-se intimamente com a forma irreal como se estabelecem esses mesmo objetivos. Neste seguimento, Siedentop (1991) afirma que a justiça no processo avaliativo está dependente da sua relação com os objetivos determinados dentro de um contexto de aprendizagem particular. Assim, importa destacar a importância da avaliação diagnóstica como forma de estabelecer uma referência que me permitiu realizar os ajustes, devidamente fundamentados, dos programas de EF à realidade da minha turma. Acima de tudo, julgo ser de extrema importância que o professor defina “clara e exatamente aquilo que para ele é importante e aquilo que procura; escolha o tipo de observação e/ou documentação que poderá fornecer mais dados naquele sentido; documente os dados mais significativos; escolha de antemão critérios que ajudem a decidir acerca da satisfação ou insatisfação com os resultados da análise” (Bento, 2003, p.190) e informe atempadamente os seus alunos acerca desses critérios, com o intuito de consciencializar os mesmos do seu

⁹ Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Curso do 2º Ciclo do Mestrado em Ensino e Educação Física no Ensino Básico e Secundário, em vigor no ano letivo 2013/2014, Matos, Z.

ponto de partida e do ponto de chegada que se pretende que alcancem, orientando-os na melhoria da sua aprendizagem.

No papel de estudante, o meu percurso académico foi frequentemente marcado por avaliações pontuais, demasiado desfasadas da realidade das aulas, nas quais apenas me eram apresentadas as notas sem qualquer tipo de referência a erros e, conseqüentemente, sem qualquer hipótese para os corrigir. Por conseguinte, evitando seguir o mesmo caminho, tentei realizar uma avaliação o mais contínua possível, mantendo regularmente os alunos a par da sua situação face aos objetivos estipulados para que os mesmos tivessem a oportunidade de alterar a sua prática e trabalhassem para metas individuais realistas.

Atendendo às diferentes avaliações diagnósticas realizadas ao longo deste EP, posso afirmar que estas foram extremamente relevantes para o sucesso das aulas que lecionei, na medida em que me permitiram enquadrar os meus alunos num determinado nível de desempenho, apurar que tipo de conteúdos necessitariam de uma revisão (no caso das matérias já vivenciadas), prever dificuldades na introdução de determinados conteúdos e delinear as melhores estratégias para suprimir essas fragilidades. A partir da análise destas avaliações pude focar a minha atenção nas necessidades dos alunos e elaborar a planificação numa perspetiva de ensino o mais individualizada possível. Neste contexto, saliento a insegurança sentida na primeira avaliação diagnóstica. Apesar de ter sido realizada com a assistência das minhas colegas de estágio, relembro a ansiedade experienciada essencialmente pelo desconhecimento dos alunos (dificuldade em associar um nome a uma cara) e pela construção irrealista do próprio instrumento de avaliação. Nesta primeira avaliação diagnóstica, a intenção de ser o mais pormenorizada e criteriosa possível, levou-me a incluir uma quantidade de habilidades e critérios a observar demasiado extensa, inviabilizando a concretização total da observação no tempo destinado a esta função didática. Todavia, com a prática e através das reflexões regulares no seio do Núcleo de Estágio, comecei a desenvolver uma maior sensibilidade para discernir o essencial do secundário e a definir estratégias de avaliação mais simples e eficazes, começando, desde logo, por reduzir o número de critérios a observar.

Foi nesta aula de avaliação diagnóstica de Voleibol que pude experienciar a árdua tarefa de avaliar 21 alunos num curto espaço de tempo, respeitando os critérios de observação e gerindo diferentes situações de aprendizagem em simultâneo. (...) a avaliação sempre representou um dos grandes desafios deste EP. Apesar de este processo não ser em nada desconhecido, na prática pedagógica, experienciada na formação inicial, avaliámos uma média

de 5 alunos por professor, o que não é de todo comparável com a realidade escolar. (Diário de Bordo 1º Período, 3ª semana de setembro de 2014)

Ao longo de cada unidade, recorri frequentemente à avaliação formativa, que Rink (1985) afirma representar a verificação da evolução dos alunos mediante uma determinada meta. Este outro método de avaliação, aplicado de forma contínua afigurou-se como uma ferramenta bastante útil, uma vez que, aliado a um processo reflexivo acerca da prestação dos alunos, permitiu a recolha de informação relativa às suas principais dificuldades, bem como a identificação das suas possíveis origens. Deste modo, com recurso a esta forma de avaliação, foi possível um constante controlo do processo de ensino-aprendizagem e o ajustamento da necessidade ou não de ajustar a minha metodologia de ensino e/ou reestruturar os objetivos previamente estipulados. Para além disso, apesar do objetivo da avaliação formativa nunca ter sido a atribuição de uma classificação, é certo que facilitou a avaliação final, na medida em que pude recolher e registar regularmente as prestações dos alunos.

*“Esta aula ficou marcada pela conclusão da unidade didática de Natação e, consequentemente, pela avaliação sumativa da modalidade. Importa salientar que **este processo avaliativo foi facilitado pelas notas de campo recolhidas ao longo das sessões, que permitiram ter uma imagem mais concreta da evolução da prestação dos alunos.** Deste modo, penso que a atribuição de classificações ficou mais próxima da justiça pretendida, visto que a avaliação sumativa apenas representou mais uma oportunidade para confirmar as competências adquiridas, assegurando ou alterando a nota idealizada mediante a observação desta situação de avaliação mais formal” (Reflexão da aula 60, UD Natação, 27 de maio, 2014).*

No que concerne à avaliação sumativa, Rink (1985) considera que esta constitui o processo de aferição do grau de cumprimento dos objetivos predefinidos. Esta forma de avaliação foi utilizada no final de cada UD, como meio para realizar um balanço de resultados, verificando a progressão dos alunos face à sua avaliação diagnóstica e aos objetivos estabelecidos para o seu nível de desempenho. Além disso, esta representou um meio de confirmação dos dados recolhidos nas avaliações formativas e a última oportunidade dos alunos que ainda não tinham conseguido alcançar os objetivos estipulados. Importa salientar que nesta tipologia de avaliação procurei sempre objetivar o máximo de representatividade do processo desenvolvido em cada UD. Como tal, sempre procurei incluir situações de aprendizagem/avaliação familiares aos alunos, intentando remover qualquer variável que comprometesse o sucesso dos mesmos, nomeadamente no que se refere à incompreensão da tarefa, à falta de automatização da dinâmica ou até mesmo

insegurança pelo desconhecido. Contudo, foi igualmente importante integrar também situações ligeiramente diferentes do experienciado nas aulas para conseguir verificar a capacidade de transferência de conhecimentos face a novas situações, principalmente no que concerne à avaliação da tomada de decisão nos jogos desportivos coletivos. Não obstante, em ambas as situações, procurei retirar a carga negativa associada ao momento de avaliação formal, transformando-o numa experiência agradável e reforçando a ideia de que era só mais uma oportunidade de aprendizagem.

“No momento de avaliação senti que, no geral, a turma estava muito nervosa e apreensiva, o que não era de todo a minha intenção. Optei por proferir algumas palavras de consolo, afirmando que todos tinham trabalhado, que já tinha orientado todos os grupos em todas as aulas e não era aquela apresentação que iria definir a nota final. Decidi dar duas oportunidades a cada grupo de apresentar a sua coreografia, como forma de os acalmar e de estes também poderem fazer as trocas de pares que pretendiam, retirando o melhor de cada um na avaliação” (Reflexão da aula 38, UD Dança, 14 de fevereiro, 2014).

Segundo Rosado e Silva (2010), a avaliação sumativa expressa-se por meio de uma classificação, porém, não se esgota nela, não devendo ser confundida com esta. De facto, é o processo de avaliação que permite atribuir uma classificação, mas avaliar é muito mais que classificar e foi principalmente este último processo que me trouxe alguns constrangimentos. Neste contexto, o facto de ter que atribuir uma classificação representativa de um nível de desempenho e, mais ainda, de ter que realizar a componente normativa, comparação entre os alunos, despontou inúmeras dúvidas e, em certos momentos, alguma revolta (aquando da discussão de notas de final de período, em conselho de turma, numa das muitas ocasiões em que a posição da disciplina de EF na média dos alunos era contestada). Neste contexto, muitas questões se colocaram: Estaria eu preparada para reduzir o trabalho de um aluno a um número? Seria eu capaz de apresentar resultados justos enquanto avaliadora não-neutral? Estaria eu preparada para argumentar uma nota em caso de discórdia? Com o passar do tempo, consegui descentrar-me do ato de classificar e entender que, para além da quantificação de resultados, o que verdadeiramente interessa é o valor da informação recolhida através deste processo para a regulação e controlo do processo de ensino-aprendizagem que, conseqüentemente, pode refletir-se em melhorias nas práticas de ensino e na adequação de critérios e objetivos que delineamos.

Paralelamente ao processo avaliativo, para materializar as classificações advindas das avaliações sumativas, foi necessário convertê-las numa escala de

valores. Esta conversão teve por base os valores percentuais, acordados pelo grupo de Educação Física em reunião de Departamento de Expressões, para cada domínio de aprendizagem (psicomotor (70%), socioafetivo (20%) e cognitivo (10%)) que, mais tarde, foram aplicados às respectivas categoria transversais patentes no MEC de cada modalidade abordada (habilidades motoras, conceitos psicossociais, condição física e cultura desportiva). Importa destacar o caso de uma aluna com prática condicionada, que foi avaliada no cumprimento dos valores percentuais, explicitados no Projeto Curricular de Educação Física, para alunos com declaração médica que atestava a sua impossibilidade de realizarem as aulas práticas durante todo o ano letivo. Desta forma, foram considerados os seguintes pesos percentuais: psicomotor (50%) referente às tarefas de apoio às situações de aprendizagem, cognitivo (30%) e socioafetivo (20%). Neste caso, uma vez que a classificação da aluna esteve mais dependente da sua prestação no domínio cognitivo, optei por oferecer-lhe desafios no âmbito das tarefas referentes à arbitragem ou ao papel de treinadora, da observação dos colegas ou vídeos e consequente registo do cumprimento/incumprimento de determinadas ações e na apresentação aos restantes elementos da turma de curiosidades acerca da história da modalidade a ser lecionada.

*“Importa salientar ainda que responsabilizei a aluna dispensada da prática pelo acompanhamento de uma das alunas de nível I. Esta teve ao seu encargo a transmissão das situações de aprendizagem, a contabilização dos percursos realizados e a correção dos erros da colega, seguindo as componentes críticas explicitadas no plano de tarefas para o nível em questão. Isto trouxe vantagens quer para a aluna que realizava o exercício, que tinham constante supervisão e orientação, quer para a **aluna dispensadas que teve a oportunidade de desenvolver o seu conhecimento acerca da técnica de croul com a necessidade de verbalizar aquilo que era pretendido em cada tarefa, desenvolvendo assim as suas competências dentro do domínio cognitivo**” (Reflexão da aula 42, UD Natação, 22 de fevereiro, 2014).*

Ainda no que se refere ao peso de cada domínio na ponderação da classificação de cada aluno, muitas foram as vezes em que senti necessidade de os alertar para o facto de as notas da disciplina da EF não refletirem apenas o grau de competência a nível motor. Ao longo de todo o ano letivo, reforcei frequentemente a ideia de que o saber e o saber-ser eram igualmente importantes, principalmente junto daqueles que tinham mais facilidade na execução das habilidades motoras e que, automaticamente, consideravam que mereciam a nota máxima. Como estratégia para consciencializar os alunos para este aspeto, dediquei, no final de cada UD, espaço para a realização de uma avaliação teórica mais formal através da aplicação de um teste escrito e, no final de cada aula, a avaliação do

comportamento dos alunos por meio de uma autoavaliação (numa escala de 1 a 5) e consequente reflexão, ressaltando as posturas mais positivas e negativas. Como advogam Siedentop e Tannehill (2000, p.214), “se a avaliação é para ser um processo verdadeiramente educativo, então a autoavaliação é uma componente crítica em que os alunos têm de ser treinados para avaliar e modificar a sua própria prestação”.

Finalmente, não posso deixar de mencionar a importância que a minha própria autoavaliação, relativa ao meu comportamento e à minha prestação em todas as aulas e na lecionação das diferentes modalidades, teve para o meu desenvolvimento profissional. A responsabilidade de avaliar outros dependentes de mim, fez com que fosse a minha maior crítica e questionasse ainda mais cada decisão tomada, avaliando as suas vantagens e desvantagens para o processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos.

4.3 Aulas observadas: um Processo de Modelagem

Numa análise retrospectiva, estou certa de que grande parte do meu desenvolvimento profissional durante o EP só foi possível pela minha disponibilidade para olhar e receber abertamente as críticas daqueles que olhavam para mim. É neste sentido que realço neste ponto o papel fundamental que a observação de aulas e consequente reflexão assumiram na minha evolução enquanto docente.

Foi através da observação que tive acesso a registos referentes à minha ação pedagógica face aos comportamentos dos alunos, aos processos de gestão adotados, à aplicação das diversas metodologias de ensino, entre outras informações indispensáveis (que de outra forma poderiam permanecer inacessíveis, uma vez que quem está de fora vê sempre mais e de maneira diferente) para o processo de modelagem, percursor da melhoria da minha intervenção. Este procedimento representou um elemento chave na construção de uma imagem mais real das minhas aulas, na medida em que, pela análise das ilações retiradas das observações da minha prestação, pude reconhecer as minhas potencialidades e, mais importante, identificar as minhas fragilidades e, assim, definir estratégias que me permitissem superá-las.

Segundo Rink (1993), o desenvolvimento profissional do professor depende substancialmente da sua capacidade de observação e da forma como interpreta e

julga o que acontece, recorrendo a esses dados para alterar a sua prática. A mesma autora defende que à melhoria do ensino está associada uma análise das ocorrências experienciadas no decorrer da aula, suportada por informações significativas, válidas e fiáveis. Neste entendimento, a observação de aulas lecionadas pelas minhas colegas de estágio e professores mais experientes (Professora Cooperante e outros), permitiram-me detetar pontos positivos e negativos de cada atuação e, a partir daí, adotar ou evitar situações que, marcadamente, influenciam o sucesso ou insucesso do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, Rink (1985) afirma que para que este processo possa ser totalmente profícuo, o docente deverá desenvolver a sua capacidade de focar a sua atenção nas coisas certas e da forma correta. Por conseguinte, uma das primeiras tarefas desenvolvidas no âmbito da observação passou pela identificação dos seus objetos e objetivos, bem como pela definição dos métodos e instrumentos mais apropriados. De forma a facilitar a organização do processo, elaborámos um plano de observações, comum às três estagiárias (um para cada período letivo), conferindo uma maior direcionalidade e intencionalidade ao momento de observação. Nesse plano estava acessível a calendarização das diferentes observações, a modalidade a ser lecionada na aula observada e, mais importante, os objetivos estipulados por cada uma das estagiárias para as diferentes observações (Anexo 6). No que diz respeito aos objetivos, estes foram determinados mediante quatro grandes componentes relacionadas com a eficácia da aula: comportamento do professor, alunos, interações e atividades da aula. Para além disso, a observação foi dividida em três fases reguladoras da evolução do estagiário: controlo da turma e relação com os alunos (primeiro momento), otimização do tempo da aula/gestão (segundo momento) e qualidade da instrução (terceiro momento). Importa salientar que, nos diferentes momentos e consoante os objetivos de observação, sentimos necessidade de construir instrumentos de observação distintos (Anexo 7), recorrendo a um trabalho de pesquisa prévio acerca das vantagens e desvantagens dos instrumentos já existentes e adaptando os mesmos às exigências da nossa realidade.

Todos os momentos de observação foram seguidos de momentos de reflexão e discussão sobre as decisões tomadas no decorrer da sessão e outros elementos pertinentes. Neste contexto, acredito verdadeiramente que só aliando a observação à reflexão e partilha de críticas construtivas é que o processo é

significativo e se fomenta a evolução conjunta no sentido do crescimento na e para a profissão. É nesta perspetiva que me revejo no entendimento de Rodrigues (2009), que defende que o docente necessita que lhe promovam oportunidades para que o mesmo se veja em ação pelo olhar de outros, de forma a aproximar-se cada vez mais, numa relação entre teoria e prática, de um patamar de maior coerência entre o idealizado e o concretizado.

É importante referir ainda que, apesar de reconhecer a importância da observação e especialmente da crítica ao meu desempenho para a aproximação a esse patamar, confesso que senti um certo desconforto nas primeiras aulas observadas, não só pelo facto de ser o centro das atenções, mas também por saber que cada opção que tomasse seria objeto de avaliação, podendo, ou não, originar momentos de comparação entre estagiárias que, no início, não eram encarados com muita naturalidade. Não obstante, com o passar do tempo e com a experiência, a naturalidade foi começando a surgir e, inconscientemente, fui ficando menos sensível à presença de observadores nas minhas aulas. Nunca desvalorizando os olhares externos, entendo agora que a insegurança, traduzida no nervosismo sentido nos primeiros momentos de exposição, foi assumindo proporções cada vez menores pela confiança na justificação sustentada que tinha das decisões tomadas, refletindo-se num sentimento de segurança crescente relativamente às metodologias de ensino postas em prática.

De acordo com Sarmiento (2004), a observação é um processo ativo e complexo, no qual as diferenças entre observadores ou entre contextos, provocam entendimentos distintos da realidade. Neste sentido, as observações das aulas lecionadas por outros professores mais experientes e colegas de estágio, vieram reforçar a ideia de que não há respostas standardizadas, que as estratégias de ensino idealizadas podem ou não ser ajustadas, viáveis e promotoras de aprendizagens significativas, dependendo das variáveis contextuais que condicionam substancialmente o seu sucesso numa determinada turma .

Noutra perspetiva, e porque acho que nunca conseguimos desprender-nos do papel de professor nem de questionar vezes sem conta “O que faria eu se...?”, estes momentos também serviram para desenvolver uma maior sensibilidade para as questões inerentes à plasticidade pedagógica, ou seja, idealizar diferentes reações e posturas mediante acontecimentos e comportamentos não contemplados na minha realidade de ensino.

Sumariamente, destaco a verdadeira aprendizagem provinda do contraste entre as minhas opções, as das minhas colegas de estágio, as da Professora Cooperante e as sugeridas pela Professora Orientadora. Deste contraste resultaram reflexões elucidativas acerca das vantagens e desvantagens da aplicação de determinadas metodologias e estratégias de intervenção. A título de exemplo, relembro a discussão no seio do núcleo acerca da instrução das projeções na Ginástica Acrobática, isto é, se esta deveria ser feita para a turma ou por grupos. Neste contexto, apesar de concordar com as minhas colegas que defendiam que a instrução por grupos seria a mais adequada, naquele caso particular (em que os alunos estavam estranhamente agitados), preferi realizá-la para a turma, garantindo a concentração e segurança de todos durante a instrução de um conteúdo que implicava um risco acrescido se não fosse executado de forma consciente. Assim, colocou-se em evidência, vezes sem conta, a necessidade de reajustar e procurar soluções cada vez mais eficazes, contribuindo desta forma para o meu desenvolvimento profissional.

5. PROFESSOR PARA ALÉM DAS AULAS

5. PROFESSOR PARA ALÉM DAS AULAS

5.1 Núcleo de Estágio: uma Comunidade de Prática

Partindo do pressuposto que o exercício da profissão se conjuga, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», tanto no interior de cada instituição como em contextos de movimentos pedagógicos que nos vinculam a dinâmicas que extravasam as fronteiras organizacionais (Nóvoa, 2009), considero relevante destinar este ponto ao destaque da importância, do meu Núcleo de Estágio, que funcionou como uma verdadeira comunidade de prática no decorrer do EP.

(...) destaco a sorte que tive na formação do núcleo de estágio, uma vez que poderei partilhar todas as tarefas, preocupações, dúvidas e experiências com amigas de longa data, que sempre trabalharam comigo ao longo do meu percurso académico e em quem deposito uma grande confiança relativamente aos seus métodos de trabalho. (Diário de Bordo, setembro)

Acerca das comunidades de prática, Lave e Wenger (1991) apresentam-nas como um conjunto de relações interpessoais, atividades e o meio envolvente, enquadrado num determinado tempo e com uma relação tangencial com outras comunidades. Assim, constituem uma condição intrínseca para a construção de conhecimento ao fornecerem um verdadeiro suporte interpretativo, essencial para a sua edificação.

Neste mesmo âmbito, Arends (2008, p. 137) refere-se a um conceito de “comunidade de aprendizagem” que, em contraste com um grupo de indivíduos, representa “(...) um contexto no qual os seus membros têm objetivos e relações em comum, e se preocupam uns com os outros. É um lugar no qual as pessoas partilham tendências e normas, para se sentirem e agirem de determinada forma”. Pelo exposto, importa sublinhar que a utilização do termo “comunidade”, não acarreta implicitamente a obediência acrítica à estrutura cultural do grupo, sendo preferencialmente aceite que os membros tenham diferentes interesses, ofereçam contribuições diversas e tenham vários pontos de vista (Lave & Wenger, 1991).

No meu caso particular, entre mim, as minhas colegas de estágio, a Professora Cooperante e Orientadora, estabeleceu-se um clima favorável à aprendizagem, alicerçado no trabalho cooperativo. Com efeito, esta cooperação possibilitou a aquisição de novos conhecimentos e de novas competências, consequentes de um entendimento coletivo (Batista et al., 2012), apoiado na partilha, no confronto aberto e sincero, na competição, na experimentação e,

sobretudo, na reflexão em grupo e individual.

*(...) pretendo perceber o que nos distingue e o que posso melhorar (...). Apesar de sermos um Núcleo de Estágio muito unido e existirem laços fortes de amizade, a **competição não é menor, as expectativas são ainda mais altas**.* (Diário de Bordo, dezembro)

Pretendo ainda reforçar o importante contributo que a minha formação anterior teve como elemento integrante desta comunidade de prática. Dos restantes intervenientes, retirei diferentes perspetivas para me autoavaliar (muito pela observação/avaliação das suas próprias atuações), bem como formas diversificadas e inovadoras de encarar as tarefas que, de uma forma ou de outra, permitiram melhorar as metodologias de ensino e de interação com a restante comunidade educativa a que recorri.

*A observação desta aula e consequente reflexão em Núcleo de Estágio foi bastante útil para o meu desenvolvimento profissional, na medida em que me **foi possível registar algumas estratégias que posso utilizar em sessões futuras e alguns erros que também posso e devo evitar**.* (Diário de Bordo, outubro)

Para além do que percecionei que recebi, também tive oportunidade de dar, no sentido de encorajar uma relação de solidariedade e o enriquecimento mútuo no seio do grupo, ajudando a colmatar algumas das fragilidades das minhas colegas e estando presente em todos os momentos, especialmente nos mais críticos. Conjuntamente, aprendemos a refletir alcançando, assim, entendimentos que autonomamente dificilmente conseguiríamos.

(...) reconheço a ansiedade das minhas colegas de estágio em relação às aulas de Dança. Como elemento mais experiente nesta área, assumo o compromisso de as auxiliar no que estiver ao meu alcance para que estas consigam dar o seu melhor nas suas turmas. (Diário de Bordo, dezembro)

Importa referir que algumas das ilações anteriormente apresentadas resultaram de um estudo realizado em Núcleo, que teve como objetivo indagar acerca da dinâmica do núcleo de estágio no processo de construção da identidade profissional do estudante-estagiário. Deste estudo resultou um poster, intitulado “O papel do Núcleo de Estágio na Construção da Identidade Profissional” (Anexo 9), que foi apresentado no Seminário Internacional “O Estágio na (re)construção da Identidade Profissional do Professor”.

Em suma, ao longo de todo o processo, cada elemento representou um papel definido e assumiu diversas responsabilidades no e para com o grupo (Batista et al., 2012), estando a individualidade sempre salvaguardada. Foi neste contexto que me defrontei com um paradoxo (previsível pelo supracitado anteriormente) que prevaleceu até ao final do estágio. Por um lado, foi impreterível que me envolvesse

ativamente na prática da comunidade, para a compreender e fazer parte dela na íntegra, por outro, foi crucial que assumisse o controlo na construção do meu desenvolvimento profissional e pessoal. Neste sentido, procurei fazer o veiculado por Lave e Wenger (1991), que afirmam que o segredo está em participar na comunidade de prática, sem nos tornarmos objeto da mesma.

5.2 Sentados à mesma mesa: Partilha de experiências e de conhecimentos

Quando recordo momentos e memórias associadas à partilha de experiências, encontro quase sempre um ponto em comum. Uma mesa, um almoço, com muitas ou poucas pessoas, não interessa, uma mesa.

Para alguns, não representa nada mais do que uma peça de mobiliário doméstico que serve para compor um ambiente. Para outros, nos quais me incluo, um local cómodo e funcional, onde se pode depositar tudo o que é material e, neste caso especial, o que não é. Neste sentido, acredito verdadeiramente que quando o indivíduo utiliza a mesa para partilhar vivências e conhecimento, desenvolve uma mente mais inteligente, descobre relacionamentos mais profundos e significativos, reforçando a capacidade de comunicação. Esta última que, para mim, é tão importante, é fomentada quando se cria a oportunidade de reunir todos, face a face, em momentos em que a compreensão da escuta e da fala se iguala, promovendo o crescimento individual e coletivo.

Não obstante o exposto, numa fase inicial do EP, não foi fácil participar ativamente nesta partilha que as reuniões convocadas anunciavam. A participação nas diversas reuniões (Geral, de Departamento de Expressões, de Grupo Disciplinar, Conselhos de Turma e até mesmo de Núcleo de Estágio) foi pautada por um certo receio e nervosismo aquando das minhas intervenções.

*(...) acredito que se torne frustrante passar tanto tempo a discutir determinado assunto e não conseguir chegar a um consenso mesmo após votação. Por outro lado, e agora a nível mais pessoal, **senti que ainda não tinha credibilidade suficiente para manifestar a minha opinião em relação aos aspetos discutidos, no entanto, pretendo ter mais oportunidades de intervir de forma racional e fundamentada.*** (Diário de Bordo, 1ª semana de setembro)

Com o decorrer do ano letivo, o sentido de pertença foi aumentando a minha confiança, sobrepondo-se ao nervosismo inicial.

Do único Conselho Geral de Professores que presenciei, pretendo apenas ressaltar que foi o primeiro momento que vi reunidos quase todos os docentes do

agrupamento para a apresentação da direção e assessores, da estrutura do agrupamento e dos desafios a enfrentar no ano letivo que se iniciava. No final da reunião foi transmitido um vídeo com imagens nostálgicas do passado ano letivo o que me fez questionar se estaria presente no próximo e que diferença poderia fazer naquela instituição.

Relativamente às reuniões de Departamento de Expressões e de Grupo Disciplinar de EF, posso afirmar que participei em quase todas as que foram convocadas. Das primeiras, relembro o choque com a realidade que fez com que eu fosse um mera espectadora e procurasse absorver todas as informações relevantes. Contudo, formei também uma opinião que pouco se alterou até ao final do ano letivo e que penso estar bem explícito no excerto do diário de bordo (da 1ª semana de setembro) que se segue:

*Seguiu-se a **primeira reunião do departamento de expressões** onde me deparei com diferentes docentes de diferentes disciplinas e diferentes instituições. Confesso que fiquei surpreendida (e de certa forma contente) com o modo como os professores discutiam as suas ideias, pensei que fosse de uma maneira mais ordeira. **Afinal nem tudo é formal, os professores continuam a ser seres humanos, extravasam pois também precisam de expressar as suas frustrações.** Neste contexto, **consegui então perceber o clima de tensão que se tem gerado nestes últimos anos à volta do corpo docente.** Esta primeira reunião teve um especial impacto em mim, por ter sido possível perceber, aquando do debate acerca dos critérios gerais de avaliação, **que não é nada fácil chegar a um acordo entre professores de áreas tão distintas, com maneiras de educar e objetivos tão diferentes.** Com o realizar de uma votação consegui experienciar o modo como são decididas as questões dentro de um departamento. Contudo acredito que se torne frustrante passar tanto tempo a discutir determinado assunto e não conseguir chegar a um consenso mesmo após votação.*

No que concerne às reuniões de Grupo Disciplinar, estas ocorreram, maioritariamente, para fins de planificação de atividades da responsabilidade do mesmo, definição do plano de rotatividade das instalações e estipulação de funções dos docentes no projeto de coadjuvação com o 1º ciclo.

Nestas reuniões senti que havia um maior entendimento entre os intervenientes, talvez por serem todos da mesma área e conseguirem entender melhor as perspetivas de cada um. Por outro lado, é de enfatizar a evolução das nossas intervenções, enquanto professoras estagiárias e novos elementos do grupo, nas reuniões de Grupo Disciplinar, na medida em que, no início do terceiro Período, o sentimento de pertença e o reconhecimento de competência já serviam de base para uma discussão aberta entre professores estagiários e os demais presentes. Importa aqui salientar que foi no 3º período que a maior parte das atividades foi concretizada e, como tal, pudemos provar, de forma mais visível, a nossa competência neste âmbito.

No que respeita ao Conselho de Turma que integrei, ressalvo algumas das aprendizagens consumadas e que foram alvo de reflexão.

Para além da reunião de apresentação, foram realizadas mais três, correspondendo a reuniões de avaliação, no final de cada período letivo. A participação no Conselho de Turma também ocorreu em diversas situações em que a Diretora de Turma pediu informações acerca de determinados alunos, sob a forma de avaliações intermédias. Destas avaliações resultavam informações (sobre o comportamento, participação e pontuais observações de determinados alunos) a que a Diretora de Turma recorria em reuniões com os Encarregados de Educação.

Das reuniões de Conselho de Turma, destaco a primeira reunião, na qual pude perceber a importância da caracterização da turma para que o coletivo de docentes conseguisse fazer a ligação entre os diferentes aspectos que definem a vida dos seus alunos, os seus interesses e aspirações, com o percurso que estão a realizar e qual a melhor forma de os ajudar a evoluir. Não obstante, a sua componente mais característica foi, indubitavelmente, de carácter avaliativo, tanto quando me refiro a reuniões de avaliação intercalar, como a reuniões de avaliação de final de período ou ano letivo. Estas revelaram-se uma mais-valia na medida em que as intervenções dos professores das diversas áreas permitiram desenvolver uma atuação organizada e coerente face as expectativas e necessidades dos alunos.

Noutra perspetiva, fora do contexto das reuniões formais e previamente agendadas, Arends (2008, p. 491) refere que "(...) na maioria das escolas existem sempre alguns professores que gostam mais da discussão e da colegialidade. Um professor principiante pode tomar a iniciativa de procurar estes professores e promover este tipo de interação. Os debates iniciais podem levar eventualmente à troca de materiais e talvez à troca de visitas e observações às salas de aula". Foi neste sentido que me sentei (na mesa do gabinete de EF) com professores mais experientes e procurei saber a sua opinião relativamente a algumas das minhas opções e metodologias de ensino. Este processo foi extremamente intimidante mas ao mesmo tempo extraordinariamente proveitoso, no sentido de ter alguém que me podia relatar a sua experiência em relação a um determinado assunto, discutir o que poderia ser melhorado e trabalhar em conjunto com alguém conhecedor, no sentido da minha evolução enquanto professora estagiária.

Para Arends, (2008, p. 490) é ainda “(...) provável que o professor principiante seja incluído na conversa da hora de almoço acerca das políticas da escola e das características pessoais de alguns alunos (...)” e no meu caso não foi diferente. Por vezes, a clareza que não encontrava nas reuniões de Departamento ou de Grupo Disciplinar encontrava nos muitos “almoços pedagógicos” que presenciei. Este tipo de convívios, em ambientes descontraídos e não formais, deram-me mais liberdade para conversar e conhecer os diferentes colegas, discutir diferentes perspetivas face às metodologias aplicadas nas aulas, tirar dúvidas em relação à pertinência de alguns conteúdos das modalidades a abordar e até mesmo registar exemplos de exercícios que viria a aplicar mais tarde. Além do mais, foram importantes para perceber quem nos apoiava e a quem é que poderíamos recorrer para pedir ajuda se necessário.

Por fim, reforço a importância da comunicação no processo relacional e, neste caso em particular, na relação com a comunidade educativa. Aqui não excluo ninguém, principalmente os auxiliares de ação educativa que, nesses almoços, tanto nos ensinaram sobre a vida, sobre o estado da educação no nosso país, sobre a maneira de lidar com as crianças e jovens de hoje e nos alertaram para determinados comportamentos dos mesmos que a falta de experiência não nos permitiu constatar mais cedo.

5.3 Desporto Escolar: Aposta da Escola num futuro com Desporto

De acordo com análise das normas orientadoras do estágio profissional¹⁰, verifiquei que enquanto estagiária, após acordar com o Professor Cooperante, deveria optar por um maior investimento na Direção de Turma ou no Desporto Escolar (DE). No meu caso em particular, preferi fazer um acompanhamento mais próximo do DE, em primeiro lugar, por representar uma área aparentemente menos burocrática em comparação com a Direção de Turma e, como é óbvio para um estagiário na área da Educação Física, por estar inserido no âmbito do Desporto e, consequentemente, por sentir que o meu contributo poderia ser maior. Por outro lado, uma vez que “O desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do

¹⁰ Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Curso do 2º Ciclo do Mestrado em Ensino e Educação Física no Ensino Básico e Secundário, aprovadas no ano letivo 2013/2014, Matos, Z.

desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados”¹¹ estes propósitos foram também grandes argumentos para a minha escolha de acompanhar o DE.

O Desporto Escolar assume-se como um instrumento do Sistema Educativo, sendo parte integrante do Projeto Educativo e do Plano de Atividades de cada estabelecimento de Ensino. Por conseguinte, este deverá ser administrado pelos Órgãos de Direção e Gestão dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não integradas em Agrupamento. É assim da inteira responsabilidade das entidades acima referidas coordenar, acompanhar, apoiar e avaliar o desenvolvimento do Projeto de Desporto Escolar da respetiva escola¹². Para além disso, estas, em consonância com os docentes de Educação Física, devem providenciar a criação e organização de Clubes de Desporto Escolar, que, por sua vez, deverão constituir polos dinamizadores das atividades desportivas externas.

A escola onde realizei o EP, oferecia uma grande variedade de modalidades, a saber: Natação, Atividades Rítmicas Expressivas (Danças Urbanas), Futsal, Voleibol, Ténis de Mesa e Multiatividades (Ar Livre). É de notar que testemunhei um verdadeiro apoio ao Desporto Escolar por parte dos Órgãos de Direção e Gestão da escola, sendo igualmente notória a postura proativa dos professores na procura de cativar os alunos para a participação no DE.

O núcleo de estágio foi responsável pelo grupo de Desporto Escolar de Natação. Neste contexto, coube-nos a tarefa de coordenar os treinos da modalidade para os Níveis 1, 2 e 3, contando, numa fase inicial, com a participação de cerca de 50 alunos dos escalões Infantis A, Infantis B, Juvenis e Juniores, de ambos os sexos. Os treinos de DE ocorreram na Piscina Municipal de Espinho, todas as quartas-feiras, das 15 às 17 horas, com a presença de, no mínimo, duas professoras estagiárias em todos os treinos (de acordo com um plano de rotatividade por nós elaborado). É de notar que o Desporto Escolar de Natação ficou à responsabilidade da Professora Cooperante que, por sua vez, delegou em nós, à semelhança da prática de ensino supervisionada.

¹¹ Lei De Bases Do Sistema Educativo no Artigo 48.º -Ocupação dos Tempos e Desporto Escolar.

¹² Decreto-Lei 95/91 – Regime Jurídico de EF e do Desporto Escolar, Secção II, Artigo 5, Ponto 6 e 8.

Além dos treinos semanais, foram organizadas competições regionais para cada um dos níveis distintos, nas quais marcamos presença, acompanhando os nossos alunos/atletas e participando nas reuniões que precederam o início de cada prova. Importa referir que, nos dias antecedentes às mesmas, com o auxílio da Professora Cooperante, tratamos de todas as questões inerentes aos lanches, transportes e autorizações junto do Coordenador do Desporto Escolar, bem como das inscrições na plataforma do DE.

*Esta semana começou com uma reunião de núcleo de estágio, onde tivemos como tarefa urgente **a inscrição de um grupo mínimo de alunos na primeira competição de Desporto Escolar – Natação.** (...) foi bastante **interessante poder experienciar a dinâmica que estes processos acarretam**, desde o pedido das fichas de identificação dos alunos na secretaria, passando pelas informações referentes ao processo informático, até à inscrição propriamente dita. São tarefas que consomem bastante tempo do docente e que muitas vezes não são valorizadas. (Diário de Bordo, setembro)*

De destacar ainda de destacar a participação na organização da última prova de nível I que decorreu na Piscina Municipal da cidade, organizada pela Escola Secundária Manuel Laranjeira, na qual desempenhámos funções de arbitragem em três jogos e coordenámos a rotação de cada grupo-equipa pelos jogos a desenvolver.

Por outro prisma, reconhecendo o Desporto Escolar como uma atividade de complemento curricular e de carácter voluntário, posso afirmar que este representa excelente oportunidade para o início da prática desportiva por parte dos jovens de idade escolar.

*(...) era uma aula dedicada a avaliação diagnóstica e por sugestão da Professora Cooperante, assumi o acompanhamento do grupo da adaptação ao meio aquático. Fiquei contente por serem ainda crianças pequenas e por terem um desejo enorme de aprender a nadar. **Neste grupo sei que posso começar do zero e ver a evolução das crianças que encontram aqui a sua primeira ou até única oportunidade de experienciarem esta modalidade.** (Diário de Bordo, outubro)*

É de salientar que o DE é o único serviço do Ministério da Educação que preconiza atividades pedagógicas num domínio educativo predominantemente orientado para a motricidade humana e que organiza, de forma regular, atividades interescolares por todo o país. Para além do mais, assume como principais propósitos a promoção da saúde, o desenvolvimento da cidadania e a formação de bons candidatos a praticantes desportivos. Neste sentido, emerge a necessidade de compreender a essência do ensino/treino dentro do DE como um processo predominantemente pedagógico.

*No que diz respeito à prova de Desporto Escolar, em Escariz, nível II e III, **saliento a forma como os alunos com necessidades educativas especiais estão integrados neste tipo de***

***competições**, representando verdadeiras lições de vida para os nossos alunos, principalmente na consciência das limitações do corpo e do que a força de vontade pode superar. (Diário de Bordo, fevereiro)*

Finalizando, considero que a participação ativa no DE e consequente colaboração na estruturação e dinamização das atividades inerentes ao mesmo, permitiu-me reconhecer a importância deste Projeto na formação dos alunos apoiada em estilos de vida saudável e baseada na aquisição de competências dentro e fora do domínio axiológico através das vivências desportivas que lhes são proporcionadas.

5.4 Direção de Turma: Desafios e Constrangimentos

O docente é naturalmente o principal agente de desenvolvimento curricular, na medida em que é da sua responsabilidade a dinamização do currículo das suas disciplinas, adequando as atividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho à situação particular de cada turma e à especificidade de cada aluno.

Noutra perspetiva, surge a pertinência da personagem de diretor de turma (DT) como o coordenador de uma equipa de docentes e das suas ações, bem como enquanto mediador dessas ações e necessidades dos restantes atores envolvidos no processo educativo. Neste contexto, esta função de coordenação coloca-o na interface entre duas áreas de intervenção (docência e gestão), na qual o DT é, como referido, um docente que coordena um grupo de docentes e, simultaneamente, uma estrutura intermédia de gestão pedagógica, ou seja, um elemento do sistema de gestão da escola que reúne as responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside.

Neste âmbito, uma vez que a minha intervenção recaiu maioritariamente sobre o Desporto Escolar, a minha única experiência no que se refere à Direção de Turma foi a participação ativa em todos os conselhos de turma, tanto no âmbito da atribuição de classificações no final de cada período, como nas avaliações intercalares. Neste âmbito, importa referir que, em todos os momentos, tive a liberdade para contribuir com o meu parecer acerca dos assuntos discutidos, de forma pertinente e respeitando as ideias dos demais professores presentes, vendo a minha opinião igualmente respeitada e tomada em consideração, mesmo sendo uma professora estagiária.

Esta experiência, apesar de limitada, não foi de todo insignificante, na medida em que foi uma verdadeira oportunidade para tomar consciência das funções do diretor de turma, das questões logísticas inerentes a todos os conselhos de turma, nomeadamente no que se refere à redação detalhada da ata da reunião, do tratamento de questões relacionadas com as faltas dos alunos e/ou mau aproveitamento dos mesmos e, sobretudo, para compreender realmente o sentido da função docente além das aulas, bem como o que é ser o elo de ligação entre a escola e os Encarregados de Educação.

Peixoto e Oliveira (2006) sumariam os domínios de operação do DT em três níveis: o administrativo-burocrático, referente às tarefas ligadas aos documentos reguladores da escola, como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, os registos de faltas, os relatórios diversos, as atas, os procedimentos disciplinares, entre outros; o pedagógico-curricular, que engloba as tarefas relacionadas com a avaliação, pela sua componente reguladora e promotora de processos que permitem a recolha de indicadores da adequação dos objetivos às metas definidas, implicando a participação de todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem; e o (não menos importante) das relações interpessoais, determinante para (in)sucesso do percurso escolar dos alunos, onde é destacada a relação que o DT deve estabelecer com os alunos, com os outros professores e com os Encarregados de Educação (EE). Sobre este último aspeto, Coleman et al. (1966) destacam a importância da família e afirmam que as suas características são fortes indicadores do sucesso escolar dos alunos. Na investigação desenvolvida, o autor associa o aumento das oportunidades das crianças para aprender e terem sucesso na escola com o apoio e encorajamento que os pais (ou outros encarregados de educação) lhes proporcionam.

Segundo Arends (2008, p.494), “As interações entre os professores e os pais podem assumir várias formas, incluindo fazer relatórios para os pais, manter reuniões com os mesmos e recrutar a sua ajuda na escola e em casa”. Quanto a esta afirmação, é de notar que, um dos factos que marcou a minha experiência neste contexto foi a dificuldade sentida pela DT em comunicar com alguns EE, que, alegando falta de tempo, nunca compareciam às reuniões destinadas a eles. Inúmeras foram as vezes em que me questionei sobre a veracidade desta justificação, porquanto a sua ausência colocava em causa o seu interesse na formação dos seus educandos. Contudo, sabia que não era função do professor

julgar, mas sim procurar encontrar uma solução extraordinária para esses casos, salvaguardando sempre os interesses do aluno.

Neste sentido, a missão de diretor de turma apresenta-se revestida de uma necessidade exigente no que respeita ao equilíbrio de todas as forças que intervêm no processo educativo, nomeadamente no que se refere à ligação às famílias dos alunos. Não obstante, o ato de educar, exigido à escola, é indubitavelmente árduo, pois nem sempre é nítida a fronteira entre o que é da responsabilidade da família e o que é tarefa da escola. Por outro lado, nem sempre é dado o devido valor ao tempo que o diretor de turma dedica à carga burocrática inerente à direção de turma, tornando o trabalho ainda mais penoso por não ser reconhecido.

Resumidamente, e de acordo com Peixoto e Oliveira (2006), pretende-se que o DT seja a face visível da escola, já que é o elo de ligação entre a instituição e as famílias. Este deve ser capaz de mediar as interações entre professores, alunos, EE, Direção da Escola, Auxiliares da Ação Educativa e Serviços Administrativos, gerir conflitos, dinamizar de projetos; dirigir os Conselhos de Turma e, especialmente, acompanhar, da forma mais individualizada possível, os alunos da turma que lhe é atribuída, nunca descurando o seu papel de educador.

5.4 Missão de União de um Agrupamento de escolas

Tendo em consideração que a aprendizagem ocorre para além dos contextos pedagogicamente estruturados, surge a importância de inserir o professor estagiário no espaço real de ensino, como seja a própria comunidade educativa, na qual integram não só os alunos da turma por que é responsável, mas também os restantes docentes e discentes da instituição, os auxiliares de ação educativa, os encarregados de educação, entre outros. É neste contacto que o estudante conhece os contornos da profissão, tornando-se pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa (Lave & Wenger, 1991). Não obstante este processo, considero que o valor das relações sociais criadas no seio dessa comunidade está indubitavelmente dependente do envolvimento na participação, dinamização e organização das atividades que nela ocorram.

Neste enquadramento, estou certa de que profissão docente não se confina à lecionação das aulas e relação com as turmas atribuídas ao professor. De facto, o professor atua na e para toda a comunidade educativa.

Com efeito, esta interação e envolvimento na realização de cada atividade dinamizada foi fundamental para a minha formação enquanto docente, representando uma forte componente de enriquecimento do meu EP.

Enquanto elementos do Núcleo de Estágio, estivemos envolvidas em sete atividades realizadas fora e dentro da instituição, cada uma delas repleta de aprendizagens, novos contactos e novos desafios. Neste âmbito, foi extremamente importante experienciar o trabalho cooperativo com os restantes professores do agrupamento (do grupo de EF e não só), com os Encarregados de Educação e auxiliares de ação educativa. Este trabalho cooperativo englobou duas vertentes, uma delas referente à participação e concretização das atividades já enraizadas na cultura da escola (Corta-mato, Rumos, Mexe-te e Sarau) e a outra à divulgação e participação dos demais na concretização de atividades inovadoras e planificadas pelos professores estagiários, como serve de exemplo o “Happy Day”.

Pela experiência vivenciada, pude perceber que, por muito simples que pareçam as atividades, o professor não deixa de enfrentar uma organização bastante complexa. Para que as mesmas sejam um sucesso, desde a planificação, autorização dos órgãos de direção e gestão, divulgação, distribuição de tarefas na fase pré atividade (ou sempre que necessário), garantia de recursos (materiais, humanos e financeiros), gestão de todas as tarefas inerentes à própria dinamização da atividade a decorrer até à avaliação da mesma, o docente deverá procurar assumir a sua faceta mais polivalente e trabalhar em equipa, sem deixar que a comunicação se quebre entre os elementos da mesma.

As primeiras tarefas desenvolvidas neste contexto foram as inerentes à dinamização do **corta-mato da escola**, realizado todos os anos e planificado pelo grupo de EF. Por conseguinte, visto tratar-se de uma atividade habitual para a instituição, muitos dos processos referidos anteriormente foram facilitados pela experiência dos professores efetivos e materiais “reciclados” de anos transatos. Muitas das tarefas ficaram à responsabilidade daqueles que se mostraram competentes em anos prévios e a nós, estagiárias, coube a tarefa de controlar as condições de segurança, verificar a passagem pelo percurso correto e prestar auxílio aos alunos em dificuldades físicas. Pelo decorrer pacífico da atividade, as tarefas não revelaram grande exigência, contudo, não significa que fossem desnecessárias, pelo contrário, a segurança dos participantes deve ser sempre uma prioridade.

Uma das grandes discussões que se manteve acesa em quase todas as reuniões de departamento e de grupo nos 1º e 2º períodos teve por base a pertinência da realização (ou não) de outras duas atividades já enraizadas na cultura da escola, Sarau Gímnico e “Mexe-te”. Deste modo, e pelo facto de nunca se ter chegado a um verdadeiro consenso, foi levada a votos a hipótese de se realizar uma ou outra atividade, ou, ainda, ambas. Talvez por me sentir mais confortável na área das Atividades Rítmicas Expressivas e pela escola contar com mais três professores com formação específica na mesma, a minha preferência tendia para realização do Sarau, todavia, era do meu maior interesse que se realizassem as duas, o que acabou por acontecer.

Para a participação no **Sarau Gímnico**, propusemo-nos a apresentar a coreografia “MuDança” (criada por mim no âmbito da unidade didática de dança do 1º ano de mestrado) que reunia as três turmas do 12º ano num só ato. Desta forma, aproveitámos a oportunidade de conciliar a abordagem da Dança com os ensaios para o Sarau. Como tal, cada estagiária contou com cerca de metade do tempo útil de cada uma das seis aulas de Dança para transmitir a coreografia à sua turma, pelo que os ensaios em conjunto ocorreram nos dois dias antecedentes ao espetáculo.

A principal dificuldade sentida na realização desta atividade prendeu-se com a necessidade de reunir todos os participantes em horário não letivo, ficando, frequentemente, alguém sem par ou uma posição por ocupar. No próprio dia do Sarau, relembro a tensão típica de um ensaio geral, no qual parece que tudo está fora do lugar, tudo está mal por muito tempo que se tenha ensaiado. No entanto, talvez tranquilizada pelas palavras de gozo de um aluno que, ao reparar na minha expressão ansiosa, disse “Calma...Não é a professora que vai para a guerra! Espere para ver estes soldados brilharem!”, testemunhei, com o olhar mais orgulhoso, o “brilho dos soldados”. Porventura, foi um dos momentos mais marcantes do meu EP, possivelmente pelo nível de pessoalidade envolvido e pelas muitas energias investidas numa apresentação bem reconhecida pela comunidade educativa presente.

Segundo as normas orientadoras¹³, o estagiário deverá ter uma participação ativa na promoção de, no mínimo, uma ação relacionada com a atividade desportiva, com uma forte componente de integração e sociabilização entre os alunos e que seja promotora de sinergias com a comunidade. Neste sentido, o núcleo de estágio preparou uma atividade inovadora, intitulada “**HAPPY DAY**” que esteve relacionada, por um lado, com o combate ao sedentarismo e, por outro, com a integração de escolas do ensino básico no recente Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida. A atividade foi dirigida aos alunos dos 3º e 4º anos da escola nº2 de Espinho que integravam o projeto de coadjuvação do Agrupamento de Escolas Doutor Manuel Gomes de Almeida. Com este projeto, a maioria dos docentes do grupo de EF ficou responsável por orientar os professores titulares de duas turmas do 1º ciclo na preparação de 45 minutos semanais dedicados às Expressões Artísticas ou Físico-Motoras. Desta forma, de acordo com Despacho 9815-A/2012, que definia as regras para a organização do ano letivo 2013/2013, aos docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, podiam ser atribuídos até 100 minutos da componente letiva para o desempenho da função de coadjuvação. Enquanto elementos do Núcleo de Estágio, ficámos responsáveis por lecionar 90 minutos semanais (duas turmas de 3º ano) das aulas em coadjuvação. Em termos de periodicidade, o sistema era rotativo, sendo que semanalmente iam duas estagiárias. De referir que este plano de rotatividade era conjugado com o do DE.

Neste enquadramento, considero pertinente expor os propósitos do projeto de coadjuvação no 1º ciclo (mencionado num ponto anterior deste RE) para melhor compreender de que forma é que a participação no mesmo contribuiu para o meu desenvolvimento profissional. Por conseguinte, este projeto visava “potenciar o desenvolvimento de habilidades motoras globais dos alunos; proporcionar ações orientadas para experiências práticas que proporcionem um estilo de vida ativa; favorecer o desenvolvimento multilateral e estruturação do comportamento motor, isto é, o desenvolvimento das crianças que permite construir de forma completa o seu comportamento motor e habilitá-los para que todas as capacidades motoras sejam estimuladas; favorecer o desenvolvimento pessoal e social, porque Educação física procura o bem-estar social dos indivíduos, ajuda os alunos na procura de uma

¹³ Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Curso do 2º Ciclo do Mestrado em Ensino e Educação Física no Ensinos Básicos e Secundário, em vigor no ano letivo 2013/2014. Matos, Z.

identidade e centra-se nas inter-relações pessoais; possibilitar que os alunos tenham consciência e se relacionem com o seu corpo, providenciando o sentido de pertença a uma comunidade; aproximar as experiências de prática desportiva às realidades do 2º ciclo; criar ligação afetiva e social às escolas do agrupamento; promover o sucesso escolar e a qualidade das aprendizagens; valorizar o papel da escola nos projetos de vida dos alunos”¹⁴ (p. 3).

Retomando a explicação da atividade desenvolvida pelo núcleo de estágio, o **“HAPPY DAY”** ocorreu na manhã do dia 10 de Maio de 2014, entre as 9:00h e as 13:00h, na escola Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, consistindo na realização de uma prova de “Peddy Paper”, que envolveu jogos pré-desportivos, tradicionais, entre outras atividades, ajustadas à faixa etária das crianças em causa. Paralelamente, e noutra perspetiva, tendo em conta que os amigos e os familiares são os principais agentes influenciadores do estilo de vida das crianças, decidimos incluir os mesmos nesta atividade, para, deste modo, conseguirmos atingir, de forma mais assertiva, o núcleo de indivíduos que interferem direta ou indiretamente no quotidiano da nossa população alvo. Os principais objetivos da atividade passaram por dar a conhecer a Escola Secundária Manuel Gomes de Almeida a possíveis futuros alunos desta instituição, facilitando o processo de familiarização com a escola; elucidar os participantes para a importância da atividade física e para as vantagens que lhe estão subjacentes; apelar ao estilo de vida saudável dentro do núcleo familiar; e promover uma relação mais próxima e cooperativa entre a escola básica nº2 de espinho e a Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, indo ao encontro aos objetivos inerentes ao projeto.

Resumidamente, o principal propósito deste dia foi cativar as crianças para a prática de atividade desportiva e para a adoção de um estilo de vida saudável, não descurando a parte lúdica, bem como a motivação e diversão dos alunos e respetivos acompanhantes. Desta forma, intentámos proporcionar uma experiência memorável, ao mesmo tempo que dávamos a conhecer as instalações da instituição.

¹⁴ In Proposta de coadjuvância nas áreas de expressão físico-motora do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida para o ano letivo 2013/2014.

Toda a atividade envolveu um processo de planificação exaustivo, incluindo a divulgação da atividade, bem como a entrega e recolha de inscrições, a construção das equipas de forma equilibrada (respeitando os laços de afinidade dos participantes), a definição das atividades a incluir na prova de orientação e a descrição detalhada de todos os recursos necessários (humanos, materiais e financeiros). Deste processo de planificação, surgiu a necessidade de contactar os órgãos de direção e gestão da nossa escola e o presidente da Associação de Pais da escola nº2 de Espinho para a possível obtenção de prémios e/ou outros materiais para o enriquecimento dos jogos. Para além disso, percorremos as confeitarias da cidade para a aquisição de bens alimentares com vista à possibilidade de organizar um lanche, como forma de terminar a atividade num ambiente de convívio entre participantes e organizadores.

É de notar, que considerámos pertinente estender o nosso evento a outras áreas de conhecimento e, para tal, contámos com a colaboração de professoras de Biologia e de Físico-Química, para a criação de experiências nos laboratórios da instituição, e da professora bibliotecária, para a supervisão de uma “caça ao tesouro” na biblioteca. Estas atividades estavam igualmente assumidas como postos na prova de orientação. Importa ainda salientar que o facto de termos tantas atividades a ocorrer ao mesmo tempo implicou a solicitação da assistência de pessoal voluntário, como serve de exemplo o envolvimento de 4 auxiliares de ação educativa, 5 professores do grupo de EF e 4 alunos do 12º ano. No que diz respeito à sua concretização, esta teve início com um breve discurso de boas vindas e com a participação de todos os presentes numa pequena coreografia (ensaiada com os alunos da nossas turmas de 3º ano nas aulas do projeto). Este foi um momento de particular tensão, visto que transmitir uma coreografia para os mais pequenos é uma experiência completamente diferente de a transmitir a adultos que não conhecemos e, por acréscimo, naquele momento, estávamos a ser filmadas pelo canal da cidade para a elaboração de uma reportagem sobre a atividade. No entanto, tivemos uma excelente reação, quebrámos o gelo inicial, funcionando esta coreografia como um ótimo início de atividade.

A principal dificuldade que enfrentámos esteve relacionada com a ausência de algumas pessoas inscritas, que apesar de normal e expectável, refletiu-se num desequilíbrio das equipas. Pelo exposto, fomos obrigadas a reformular as equipas no início da prova o que afetou a rotação das mesmas pelos postos e,

consequentemente, aumentou o tempo de espera nos momentos de competição interequipas.

Excetuando a dificuldade acima referida, posso afirmar que a atividade decorreu da melhor forma. Todos sabiam o que fazer e de que materiais precisavam, pois tivemos o cuidado de fornecer a cada voluntário um cartão com as indicações inerentes a cada posto. A fluidez da prova foi aumentado assim que percebemos que podíamos fazer com que duas equipas, em espera em pontos diferentes, viessem competir num ponto comum. Para tal, cada minuto livre foi ocupado pela verificação da situação dos postos mais próximos, mantendo sempre a comunicação entre todos os dinamizadores.

Como era nossa intenção aquando da planificação da atividade, a mesma culminou num pequeno lanche de convívio (Figura 3). É de referir que, para a entrega dos prémios para os 1º, 2º e 3º lugares, convidámos aqueles que, em primeiro lugar, nos ajudaram a consegui-los, Diretor da ESMGA e Presidente da Associação de Pais da escola nº2 de Espinho.



Figura 2 - Entrega de prémios "Happy Day"

No final vimos o nosso trabalho reconhecido pelos colegas do grupo de EF, pela originalidade, dimensão e organização da atividade; pelos participantes, que nos agradeceram pela manhã de diversão proporcionada; pelos Órgãos de Gestão e Direção, que viram a missão de união do agrupamento ser cumprida; pelo Presidente da Associação de Pais, que, por ter ficado bastante satisfeito pelo trabalho apresentado, nos convidou a dinamizar uma versão reduzida da atividade na inauguração das novas instalações desportivas da Escola Básica nº2 de Espinho; e por nós, estagiárias, que mesmo temendo não ter mãos suficientes para levar o evento a bom porto, vimos atingidos os objetivos a que nos propusemos e retirámos uma grande satisfação pessoal pelo trabalho de equipa desenvolvido.

Possivelmente pelo sucesso do “HAPPY DAY” e pela confiança conquistada, no trabalho com os alunos do 1º ciclo, coube-nos a tarefa de dinamizar as atividades para esta população no “MEXE-TE”, bem como de liderar a coreografia de abertura realizada por todos os participantes.



Figura 3 - Coreografia Inicial "Happy Day"

É importante destacar que o “**Mexe-te**” é um evento, criado por antigos estagiários, que dá visibilidade à Escola Secundário Dr. Manuel Gomes de Almeida, sendo organizado anualmente pelo Grupo Disciplinar de Educação Física. O mesmo tem como principal objetivo a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, apoiados na prática de exercício físico regular. O Mexe-te compreende uma variedade de experiências desportivas como: o Voleibol, Andebol, Futebol e Rugby de praia, caminhada e Ciclismo pela cidade, Natação, Patinagem, Lutas e Dança. Visto que a maior parte das atividades decorreu num contexto exterior ao da escola, exigiu uma rigorosa e cuidada organização para que a segurança dos alunos e viabilidade da atividade não fossem comprometidas.

Alguns dos jogos dinamizados para o primeiro ciclo foram resgatados da atividade organizada pelo Núcleo de Estágio, porém, outras foram planeadas e realizadas pela primeira vez por se tratar de um grande número de turmas participantes e, como tal, sermos forçadas a, no mínimo, igualar esse número em estações.

Neste evento contamos com 10 voluntários, alunos do 10º ano, que responsabilizámos imediatamente pela explicação dos jogos, libertando-nos assim para o controlo de aspetos organizativos e restabelecimento de material (quando necessário). Com efeito, para que os alunos voluntários fossem competentes nos seus cargos, realizámos uma breve reunião de organizadores, na qual explicámos cuidadosamente cada jogo, distribuámos as tarefas, fornecendo a cada elemento

uma caneta, um cronómetro e um apito. Como é óbvio, receámos que fosse uma tarefa demasiado exigente para estes alunos, contudo, concordámos ser necessária visto que os restantes docentes se encontravam ocupados ou fora das instalações da escola.

Com o decorrer da atividade, rapidamente percebi o porquê de lutarem tanto pela sua realização, mesmo sendo tão desgastante para o grupo disciplinar e exigir tantos recursos. Toda a comunidade educativa a espera como um feriado que reúne toda a família, proporcionando o reforço de sinergias existentes e promovendo a criação de novas através do Desporto.

No que se refere à atividade **Rumos**, esta foi dinamizada pelos coordenadores dos Cursos Profissionais, dos Cursos de Especialização Tecnológica, dos Programas Integrados de Educação e Formação e dos Vocacionais, juntamente com os diretores de Curso, docentes e alunos que visou a divulgação da oferta formativa da escola. Neste contexto, colaborámos com a dinamização de um pequeno circuito multidesportivo, almejando atrair os visitantes para conhecerem o que as instalações desportivas da escola oferecem. É de notar que, apesar de não considerar que esta atividade tenha tido grande adesão, importa salientar o facto de estar enraizada no espírito da instituição a necessidade de se relacionar com o que a rodeia, abrindo sempre as portas para a criação de momentos de socialização e desenvolvimento de um sentimento de pertença, daí a sua relevância.

Finalizando, a participação em todas estas atividades foi de extrema relevância para melhor compreender a necessidade de criar laços com a comunidade. Neste sentido, acredito que a escola não pode restringir-se a viver na sociedade, deve sim, procurar viver para a mesma, prestando atenção a todas as funções e competências que dela se esperam e exigem, isto porque, afinal de contas, não preparámos alunos para estarem confinados às paredes da instituição que os acolhe. Por outro lado, experienciei outro tipo de atuação do docente (fora da sala de aula), testemunhando também, na primeira pessoa, o reconhecimento gradual dos professores experientes face à atuação dos professores estagiários, provocando em mim um certo orgulho e sentimento de pertença à instituição onde lecionei, onde fui Professora.

6. FORMAÇÃO: UM PROCESSO EM *CONTINUUM*

6. FORMAÇÃO: UM PROCESSO EM CONTINUUM

6.1 Processo reflexivo: essencial impulsionador do desenvolvimento profissional.

Importa começar por referir que todo o meu percurso no EP foi marcado por um processo reflexivo constante e regular. Este representou uma ação transversal a todas as áreas de desempenho e, acima de tudo, um recurso fundamental no meu desenvolvimento profissional, por conferir um valor e significado maior a cada experiência vivenciada (Alarcão, 1996). Neste entendimento, Rodrigues (2009) destaca a importância da criação do hábito de recorrer à reflexão, desde a formação inicial, como uma ferramenta central para o desenvolvimento e melhoria da intervenção do profissional, com vista a dar resposta à complexidade dos saberes e à incerteza das situações que caracterizam a profissão docente.

Segundo Zeichner (1993), o ato reflexivo promove a resolução de problemas, uma vez que impele o docente a assumir uma postura crítica face às questões da sua profissão e da sua prática. Neste sentido, Schön (1987) faz a distinção entre três momentos de reflexão: reflexão na ação; reflexão sobre a ação; reflexão sobre a reflexão na ação. No que diz respeito aos dois primeiros, estes estão associados a uma natureza reativa operada, respetivamente, durante e após a prática (no primeiro, pelo confronto com as situações imprevistas e/ou por um processo de observação e distanciamento rápidos; no segundo, normalmente em condições indiretas e/ou retardadas face ao cenário de ação, apoiando-se na consciencialização do sucedido através de uma reconstrução mental). No que se refere à reflexão sobre a reflexão na ação, esta incentiva a progressão do desenvolvimento profissional, na medida em que, pela revisitação ou a retrospectiva operada para a ação (averiguação do que o profissional observou, do significado que atribuiu ao observado e da forma como tal atuação o pode auxiliar a identificar novos problemas e a orientar ações futuras), conferem um valor prospetivo ao processo reflexivo.

Noutra perspetiva, Zeichner (1993) refere ainda que o processo reflexivo comporta três níveis de reflexão: o técnico, o prático e o crítico. O técnico está relacionado com preocupação inerente à eficácia e eficiência dos meios usados para atingir determinados objetivos, que são aceites e não discutidos. O prático, provem

da reflexão das implicações e consequências das ações, por uma análise dos princípios, concepções e práticas tácitas à atividade de ensino. Por fim, o crítico que, como o próprio nome indica, diz respeito a uma reflexão crítica, na qual são valorizadas as questões éticas, sociais, políticas e institucionais na análise da ação prática.

Sobre este aspeto, confesso que, no início do EP, as minhas reflexões espelhavam uma análise bastante descritiva, respondendo apenas a perguntas como “o que se passou?” ou “como se passou?”. Com a orientação da professora cooperante e orientadora, fui estimulada a produzir reflexões mais críticas e a ponderar fatores externos às aulas, respondendo também a perguntas inerentes à origem dos problemas e possíveis soluções. Assim, o processo de passagem para um nível mais crítico foi gradual, aportando uma maior clareza, maior significado, maior poder de prospecção da ação futura e uma base sólida para a fundamentação das minhas opções.

O professor, no início da sua carreira ou não, é um agente privilegiado na ativação do processo reflexivo, a ele compete uma tarefa complexa, mas que se pretende eficaz. Pelo exposto, torna-se extremamente importante que esse processo seja desenvolvido a vários níveis: na planificação (apoiado num diagnóstico fidedigno das dificuldades e do ponto de aprendizagem em que se encontra), no ensino e na aprendizagem (por meio de investigação, da formação contínua, etc.), na observação e na apreciação da ação. Não obstante, na minha condição especial de professora estagiária, pode ser reconhecida uma posição, de certa forma, frágil, que envolve uma série de questões associadas a problemas relativos ao grau de conhecimentos requeridos para a lecionação das matérias e o domínio das orientações metodológicas, que possam estar na base do trabalho a desenvolver; à faixa etária dos alunos; à variedade de saberes relevantes das ciências da educação, enquanto referência para a prática pedagógica; às questões inerentes à gestão e disciplina na sala de aula; aos instrumentos de avaliação a aplicar; à distinção de estatuto (que pode ou não ser experienciada) perante os outros docentes, principalmente de outras áreas; à intervenção numa instituição cuja contextualização, cujo Projeto Educativo e clima organizacional exigem tempo para poderem ser interiorizados e compreendidos, entre outros.

Apesar da complexidade do processo, de uma reflexão, que aborde questões como o que ensinar (seleção, planificação de saberes e competências), como fazê-

lo (eficácia de metodologias e estratégias), como reagir perante situações críticas (ponderação de cenários e formas de atuação) e como colmatar fragilidades, só podem surgir benefícios para desempenho do professor e para sucesso dos alunos. Para além do mais, sempre apoiado numa reflexão crítica, o professor também deve ter oportunidade, na sua (constante) formação, para experimentar, inovar e testar novas estratégias de ensino (Nóvoa, 1992). Neste sentido, Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (1996) acrescentam que a reflexão é o primeiro passo para evitar a rotina, fomentando a ponderação das opções mais viáveis para a resolução de cada problema e possibilitando o desenvolvimento da autonomia do professor face às suas práticas. Desta forma, foi possível crescer profissionalmente através das reflexões promovidas, tanto de forma autónoma, como no seio do núcleo de estágio ou na convivência com o restante corpo docente. Destes contextos, pude retirar que os professores não devem limitar-se a dar aulas sempre segundo a mesma configuração, sem se interrogarem acerca do que mostram, fazem, dizem ou exigem, devendo antes recorrer frequentemente à reflexão para confirmarem, renovarem ou gerarem novo conhecimento, adaptando as suas práticas às exigências das circunstâncias que, direta ou indiretamente, as condicionam.

Por fim, considero inquestionavelmente crucial que o processo reflexivo seja mantido no decorrer de toda a carreira profissional do docente. Sem o mesmo, a relação entre a teoria e a prática, entre o idealizado e concretizado, estaria comprometida. Este, sendo desenvolvido mediante uma atitude de questionamento e de compreensão da realidade (Alarcão, 1996), muitas vezes partindo do erro para obter resultados superiores, contribuiu para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando-me também a reconhecer e acompanhar a diferença e a mudança e incutindo uma postura inconformada em relação ao meu desenvolvimento profissional.

Esta foi a linha que procurei seguir nesta experiência real de ensino tão significativa para a (re)construção do meu EU como professora de Educação Física.

6.2 Experiências de ensino em diferentes ciclos: contributo à construção de uma identidade profissional

De certa forma, penso que este Relatório perderia valor se não focasse, com o merecido relevo, a influência que os meus primeiros alunos tiveram no decorrer de

todo o percurso no EP, nomeadamente, no meu desenvolvimento profissional e na construção de uma identidade profissional como professora de EF. Quando me refiro aos meus primeiro alunos, não me refiro somente à turma do 12º ano que me foi atribuída mas também aos alunos do 1º ciclo e aos alunos dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário que participavam nas aulas de Desporto Escolar de Natação.

Neste sentido, apesar do árduo trabalho envolvido, creio que fui privilegiada por estagiar nestas circunstâncias, uma vez que, contrariamente à maioria dos restantes núcleos de estágio, tive a oportunidade de lecionar aulas nos diferentes ciclos de ensino. Sem estas experiências, provavelmente, não conseguiria desenvolver a plasticidade pedagógica necessária para ensinar diferentes alunos de diferentes faixas etárias, na medida em que, mesmo com um bom planeamento, a diferença entre os alunos fará sempre com que o professor tenha de intervir, ajudar, e explicar de forma diferente.

(...) no que se refere às aulas do 1º ciclo, posso afirmar que estas têm sido verdadeiras fontes de desenvolvimento de técnicas de persuasão para vencer os medos dos mais pequenos relativamente ao contacto com os aparelhos. (...) o 1º ciclo continua a ser uma experiência extremamente enriquecedora. Neste contexto, sou obrigada a ser mais rígida para manter a ordem (a segurança também!) e sinto necessidade de assumir uma postura mais autoritária para que os objetivos sejam cumpridos. Quando lido com os alunos do 12º ano sinto que consigo passar melhor a mensagem se for menos autoritária (...) gosto de os provocar a pensarem no propósito das situações, no porquê das ações e das suas consequências. Maior liberdade maior responsabilidade. (Diário de Bordo, 2ª semana de novembro)

No que diz respeito à associação desta experiência de ensino em diversos contextos com a construção de uma identidade profissional, acredito que a construção do “eu” profissional é um processo intimamente dependente do tempo e dos contextos a que o docente é exposto. De facto, foram várias as vezes que me questioneei acerca do tipo de professora que queria ser, porém, rapidamente entendi que esta ideia é dinâmica, não fica estagnada no tempo, altera-se consoante as experiências vividas e consoante os acontecimentos particulares, ou seja, existe uma necessidade de constante ponderação de ações e reações, caso a caso. Neste seguimento, Dubar (1997) refere-se a identidades profissionais, no plural, pois trata as mesmas de forma complexa e ambígua, enfatizando a existência de múltiplas pertenças sociais. Por conseguinte, o meu percurso envolveu uma diversidade de experiências com faixas etárias distintas, em diferentes níveis educativos, em espaços de trabalho variados, constituindo três realidades de ensino totalmente diferentes, dais quais pude retirar um amplo universo de identificações e de

socialização possíveis que, por sua vez, vieram comprovar a verdadeira complexidade que envolve a construção de uma identidade profissional.

Em suma, tendo em consideração o que está em causa é a construção de uma identidade profissional, considero que os alunos são, sem sombra de dúvida, sujeitos influenciadores dessa formação e renovação do “eu” profissional. Com outros alunos, certamente teria vivenciado diferentes dificuldades, diferentes sentimentos, teriam sido bem distintas as suas necessidades e, conseqüentemente, as minhas. Neste sentido, acredito que a construção de uma identidade profissional é uma missão quase utópica, na medida em que não me consigo rever numa única imagem que reflete a professora que sou, mas sim em várias, pintadas das cores que os alunos exigem.

6.2 Relegitimação da Educação Física: a necessidade emergente

Observemos o veiculado por. Bento (2006, pp. 2-3)...

“ (...) também são assim os professores de desporto e de educação física. Cuidam da pessoa de fora para aumentar a medida, a grandeza, a elegância e a expressão da pessoa de dentro. No corpo dos seus alunos, no sistema de ossos, músculos e tendões e na cadeia mecânica e flexível das articulações visam incorporar e concretizar a beleza, pelo acrescento das próteses das habilidades, pelo aprimoramento e harmonia dos gestos, das atitudes e dos atos, pela melhoria dos comportamentos, pela transmissão de normas, exigências, princípios e ideais de conduta e de relacionamento. Chama-se a isto condição humana, um templo de luz e razão implantado em cima da natureza.”

Entendendo “sociedade” como um grande grupo que tem como núcleo o ser humano e que se organiza, tendo em conta as suas ocupações, os seus desejos, os seus atos, os seus interesses, etc., somos levados a pensar em dinamismo, evolução, mudança, desenvolvimento. No entanto, a modernização acarreta uma urbanidade que pode revelar-se muito negativa, quando interfere nas rotinas e nos valores sociais, dado que pode provocar mudanças ou, pelo menos, condicionar o ser humano, e mais concretamente, as crianças ao nível da ocupação dos seus tempos livres, coartando, mesmo, a exercitação corporal (mais lúdica ou mais regulada). Estudos como o de Karsten (1998) confirmam-no, ao sublinharem como o

progresso urbano e social afeta a vivência quotidiana e o desenvolvimento das crianças; estas veem as suas possibilidades de interação social e as práticas desportivas mais limitadas, quer pela redução de espaços lúdicos, quer pela insegurança crescente, quer pela submissão maciça a novas tecnologias promotoras de estilos de vida marcados pelo sedentarismo.

Assim, e mais do que nunca, a educação, no seu sentido mais lato, tem um papel primordial na formação do indivíduo; se este deve acompanhar a evolução dos tempos, tem que ser formado, em termos globais, não em dicotomia corpo/mente, para conseguir responder às exigências que vão emergindo dessa mesma evolução.

Neste sentido, e neste contexto, a EF encontra-se naturalmente legitimada - o indivíduo tem que ser formado para poder agir nos mais diversos níveis, nas mais diversas situações desportivas e em todas as capacidades motoras básicas, já que são fundamentais para o exercício comportamental e profissional de todo o cidadão. Bento (1995) aponta três dimensões nucleares para esta capacidade de ação: uma ligada ao aspeto motor (presente no movimento corporal intrínseco à ação desportiva), outra inerente à interação (assente na dimensão relacional entre os participantes da ação ou ainda entre estes e as ações que se destacam no desporto) e uma outra associada à pluridimensionalidade de sentidos (justificada pela multiplicidade e diversidade de objetivos: ética, estética, expressiva, lúdica, social, cognitiva, afetiva, entre muitos outros, subjacentes e essenciais à formação integral do indivíduo).

Ao nível escolar, o desporto é o conteúdo nuclear do currículo da disciplina de EF; é com base e a partir dele que a corporalidade é trabalhada.

De acordo com Bento et al. (1999), a EF é a disciplina central na abordagem da corporalidade, daí a forma como o sistema educativo olha o corpo, como o observa sob a perspetiva da sua possível importância nesse sistema. Esta dimensão é tão essencial na formação do ser humano que os estudos de psicologia apontam para a consciencialização do eu através de critérios predominantemente corporais; Merleau-Ponty (1999) corrobora essa ideia ao defender que é através do corpo que a criança adquire consciência do mundo e de si mesma, desenvolvendo a perceção da objetividade e da subjetividade. É o processo de crescimento que permite à criança tomar consciência da noção do seu próprio corpo, da sua localização espacial e das suas movimentações em função desse contexto, bem como das relações proxémicas que vai estabelecendo com o outro.

Será, também, de referir o contributo de Harrow (1972) ao construir uma taxonomia de objetivos educacionais apoiada nas principais categorias do domínio psicomotor (movimentos reflexos, movimentos naturais ou fundamentais de base, aptidões percetivas, aptidões físicas, capacidades motoras ou movimentos de destreza e de comunicação não verbal). O próprio Gardner (1983), no âmbito da teoria das múltiplas inteligências, não deixa de contemplar a dimensão da corporalidade naquela que é definida como a inteligência corporal-cinestésica (capacidade de utilizar o corpo para expressar, por exemplo, atividades desportivas).

Se a EF for encarada como parte da cultura humana, ela pode assumir-se como fazendo parte de uma área de conhecimento diretamente ligada, quer pelo estudo quer pela ação, a um conjunto de práticas inerentes ao corpo e ao movimento intrínsecas ao Homem, desde sempre. Assim, surge o conceito de cultura do movimento (organizador do conhecimento da Educação Física no âmbito escolar). Uma vez que a EF tem na sua essência o desporto e o exercício físico, esta disciplina será a melhor ferramenta para dar a conhecer a cultura do movimento. Pelo referido, compreende-se o caráter prioritário em se fomentar um processo de ensino-aprendizagem que dê aos jovens a possibilidade de adquirirem os conhecimentos, as competências e as atitudes necessários a uma participação emancipad(or)a, recompensadora e prolongada na cultura do movimento (Crum, 1993)¹⁵. O estudo de Graça (2014, p. 115) retoma as ideias relativas à promoção da cultura do movimento ao referir que “a dramatização do sedentarismo e da obesidade em idades infantis reivindica uma maior centralidade para o exercício orientado para a saúde e um melhor aproveitamento do tempo da EF para proporcionar maior dispêndio energético e fomentar hábitos de atividade física e um estilo de vida saudável”.

Apesar da consciencialização do referido anteriormente, a realidade curricular dificulta a consecução desses ideais; tendo em conta que os dois blocos de 90 minutos de EF semanais (que, frequentemente, sofrem ainda uma redução) não permitem a obtenção dos benefícios pretendidos a curto prazo, sobretudo ao nível da saúde e da melhoria da condição física. A carga horária regulamentada no plano

¹⁵ Num artigo mais recente, Crum (2013) defende que a legitimação da disciplina de EF não é distinta da de outras áreas de saber: por exemplo, se uma disciplina de língua capacita o aprendente na assimilação e integração linguístico-cultural, a EF viabiliza a familiarização e a integração na cultura do movimento (propiciadora de maior qualidade de vida, mediante a aquisição de esquemas de ação, rotinas, automatismos necessários ao desenvolvimento de competências corporais, motoras nela implicadas).

de estudos é, claramente, insuficiente para que a aula de EF seja exclusivamente direcionada para as questões da saúde. O objetivo prioritário acaba por se centrar no (maior) envolvimento dos alunos nas atividades físicas propostas em detrimento da melhoria da aptidão física, procurando-se, contudo, não descuidar questões importantes ligadas à formação e ao desenvolvimento integral do indivíduo nos três domínios de estruturação do saber e formação integral do ser: o cognitivo, o motor e o sócio-afetivo.

Retomando Bento (1995), o desporto é apresentado como argumento nuclear a favor da importância da EF e da sua presença no currículo escolar, pela sua natureza e incumbência educativas, encerrando, na sua essência, ideais, valores, normas, regras, atitudes, desafios, exigências e metas. O desporto e os valores intrínsecos, materializados na escola pela EF, facultam ao aluno ferramentas, estratégias para superar as suas limitações; ajudam-no a saber lidar com o sucesso e com o insucesso; transmitem-lhe valores fundamentais como o respeito e o espírito de equipa; evidenciam a necessidade de lutar por aquilo que ambiciona e a não desistir perante as dificuldades bem como a formar e consolidar o domínio e o conhecimento de si mesmo e do mundo circundante sem esquecer a relação com os outros.

A EF tem um papel de extrema importância na vida (escolar) do aluno ao procurar prepará-lo para a vida, na medida em que visa a sua formação integral, desde a transmissão das normas do trato humano à formação de cidadãos responsáveis, íntegros, no domínio axiológico, capazes de associar as exigências profissionais a estilos de vida ativos, saudáveis ou, no mínimo, a contrariar as propensões para a ausência de cultura do movimento.

Finalizando, é um contra senso tentar despromover a EF do seu estatuto, uma vez que esta será, certamente, a disciplina que melhor proporciona e promove a formação global do indivíduo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS

Terminado este percurso, que incorporei, sem qualquer arrependimento, como uma “missão”, é tempo de escrever as últimas palavras, aquelas que ditam o fim um ciclo, que tentam fazer jus ao que foi para mim o Estágio e pretendem ilustrar, sinteticamente, a interferência do mesmo no meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Neste momento, o expectável seria conseguir enumerar todos os momentos importantes que contribuíram para melhorar o meu desempenho ao longo do ano, mesmo que para o fazer preenchesse outro documento semelhante ou talvez maior. Todavia, o mais relevante é expressar que todas as vivências, mais ou menos intensas, estimularam a procura de novos e renovados conhecimentos, numa busca incessante da competência.

Recordo então as metas traçadas no início deste grande desafio (no Projeto de Formação Individual). Naquele momento, ansiava ser capaz de analisar os programas de Educação Física, articulá-los com os restantes documentos orientadores e adaptar todas as diretrizes à heterogeneidade da minha turma. Para além disso, relembro o desafio de procurar dar resposta a todos os níveis de planeamento, respeitando as potencialidades e condicionalismos do contexto de ensino, bem como aos problemas emergentes na tentativa de encontrar alternativas para os solucionar. Na interação com as minhas colegas de estágio, estava determinada a pôr de parte a afinidade e laços de amizade que poderiam comprometer a objetividade da minha observação e as consequentes críticas. Paralelamente, também me comprometia a conhecer as tarefas e deveres do professor responsável pelo Desporto Escolar e pela direção de turma e, entre outras metas, organizar atividades que promovessem a participação da comunidade. Revejo-as, porque acredito na importância que tiveram em todo o processo, por definirem um ponto de partida e anteciparem um ponto de chegada satisfatório num futuro que se previa insaciado de progresso. Foi a partir das mesmas que alimentei a intenção de perceber, mais aprofundadamente, o que se espera de um professor, qual a sua missão e quais as competências que se encontram associadas a um ensino de qualidade.

Face ao vivido, não considero que o Estágio Profissional tenha sido o final de um percurso, este foi apenas o término de um ciclo formativo, que para uma eterna

aprendiz, nunca estará completo. Contudo, seria impensável conceber todo o processo sem a existência deste contacto com o contexto real da profissão. Na realidade, foi neste contacto que fui chamada a colocar em ação os conhecimentos, as competências e tudo aquilo que sou no sentido de poder proporcionar aprendizagens aos alunos. Por conseguinte, a passagem pela Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida foi carregada de momentos significantes. Conceções foram testadas, competências foram aprimoradas e adaptadas à minha realidade, num constante estímulo para desenvolver o espírito crítico e uma prática consciente. Sem desvalorizar os anos transatos da minha formação, considero que esta ficaria verdadeiramente empobrecida sem esta oportunidade de aprender e renovar o conhecido, de (re)ajustar, experimentar e também de errar.

Para além desta aprendizagem, a elaboração deste documento permitiu-me perceber, ainda mais, o quanto evolui e quanta insegurança foi ultrapassada num só ano letivo. Percebi que a persistência é um ingrediente essencial para o sucesso e que o erro não é sinónimo de fracasso, mas sim mais uma oportunidade de aprender. Neste contexto, o Estágio foi um verdadeiro conto de “falhas”, que ao virar de cada página me mostrava uma moral, uma lição que me motivava a arriscar e a ousar pensar diferente. No entanto, a ousadia não foi irresponsável, teve de ser sempre fundamentada junto daqueles que me orientaram neste processo.

O constante incentivo ao aperfeiçoamento das minhas práticas e à necessidade de questionar e de justificar as minhas opções foi indispensável para que eu compreendesse melhor a pertinência de todo o processo reflexivo.

Neste âmbito, conjuntamente com as minhas colegas de Estágio e Professora Cooperante, foram debatidas perspetivas, estratégias, bem como as vantagens e desvantagens inerentes às mesmas. Com elas testemunhei o verdadeiro sentido da palavra equipa e pela partilha não vivi apenas o meu estágio mas também o delas, multiplicando indiretamente as minhas experiências.

Pelo exposto, importa ressaltar todo o trabalho colaborativo para além do patenteado pelo Núcleo de Estágio que, em diferentes contextos, reuniu o pessoal docente e não docente da comunidade educativa de que fiz parte. O constante convívio fomentou momentos de reflexão e de análise, de partilha de saberes e de experiências, envolvendo este percurso de um significado maior e evidenciando os benefícios da aprendizagem com os professores mais experientes.

Noutra perspetiva, fiz parte de desafios que extravasaram o espaço e o tempo

da aula e que me mostraram que a profissão docente é muito mais do que lecionar conteúdos e contribuir para formação de um número limitado de alunos. Não obstante essa missão educativa, exige-se também o desempenho de uma grande panóplia de funções, que visam dar resposta às necessidades de uma comunidade escolar, de que os alunos fazem parte, mas que não são o seu todo.

Numa análise retrospectiva, considero que o volume de trabalho realizado fez de mim uma professora mais competente, polivalente e conhecedora, representando uma mais valia para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Contudo, reconheço que ainda são muitos os desafios que me esperam, que muito mais há para saber, para descobrir e ampliar.

Terminada esta árdua mas proveitosa jornada, consigo admitir que o gosto pelo desporto e pela Educação Física cresceram em larga escala e que todas as (con)vivências relatadas vincaram a certeza daquilo que desejo para o meu futuro.

A minha ingénua vontade, pede-me para continuar para sempre com as mesmas pessoas e profissionais, que deram tanto significado e crédito à minha formação. Todavia, ciente de que a profissão docente já ofereceu mais oportunidades, resta-me guardar todos os momentos importantes, levando-os comigo e esperando a minha vez com toda a ansiedade que me é permitida. Quero um dia poder ensinar, incentivar, educar e, realmente, fazer a diferença.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da Identidade profissional no espaço formativo do Estágio Profissional. In J. Nascimento & G. Faria (Eds), *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção*. (Vol. 2, pp. 81-111). Florianópolis: UDESC.
- Benavente, A. (2001). A gestão flexível do currículo. Ministério da Educação.
- Bento, J. O. (1987). *Desporto matéria de ensino*. Lisboa: Caminho.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2006). *Um olhar cultural sobre o Desporto*. Pedagogia do Desporto. Documento de apoio às aulas. Porto: FADEUP-UP.
- Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto perspectivas e problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade: um livro sobre sociologia do conhecimento*. Lisboa: Dinalivro.
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M., & Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno – Repercussões a Nível da Supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Coleman, J., E. Campbell, C. Hobson, J. McPartland, A. Mood, F. Weinfeld & R. York (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office
- Correia, J. A., Matos, Manuel. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa
- Crum, B. (1993). A Crise de Identidade da Educação Física: Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7(8). 133-148.
- Crum, B. (2013). How to pave the road to a better future for Physical Education. *Journal of Physical Education & Health Social Perspective*, 2(3), 53.
- Cunha, A. (2008) *Ser Professor - Bases de uma Sistematização teórica*: Casa do Professor.
- Dubar, C. (1997) *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto. Porto Editora
- Flores, M. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Freire, P. (1971) *A mensagem de Paulo Freire – teoria e prática da libertação*. Porto: Editora Nova Crítica.
- Gardner, H. (1983). *Frames of the mind: the theory of the multiple intelligences*. Nova Iorque: Basic Books.
- Gould, D., & Roberts, G. (1982). Modeling and motor skill acquisition. *Quest*, 33(2), 214-230.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP.
- Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the Psychomotor Domain*. Nova Iorque: David McKay Company, Inc.
- Januário, C. (1992). Do pensamento do professor à sala de aula. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em Educação Física. Lisboa: C. Januário. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade Técnica de Lisboa

- Karsten, L. (1998). Growing up in Amsterdam: Differentiation and Segregation in Children's Daily Lives. *Urban Studies*, 35(3), 565-581.
- Kwak, E. (2005). The immediate effects of various Task presentation types on Middle School Students' Skill Learning. *Internacional Journal of Applied Sports Sciences*, 17(1), 7-17.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lei de Bases do Sistema Educativo* (Decreto Lei nº. 46/86, 14 de Outubro).
- Leith, M. (1992). Um bom treinador tem de ser um bom gestor. *Treino Desportivo*, 23, 3-13.
- Magill, R. A. (2007). *Motor learning and control concepts and applications* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Magill, R.A. (1989). *Motor learning: concepts and applications*. (3th ed.). Dubuque: Wm.C.Brown.
- Matos, Z. (1989). *Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da competência pedagógica*. Porto: ISEF: Zélia Matos.
- Matos, Z. (2013). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Meirieu, P. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção* (2ª ed ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Newell, K.M. (1981) Skill learning. *Human skills*. 35(3), 203-26.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores de Profissão Docente. In L. Chantraine-Demilly (Ed.), *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Educa.
- Organização Curricular e Programas de Matemática e Métodos Quantitativos do Ensino Secundário* (1991). Lisboa, Ministério da Educação, DGEBS.
- Patrício, M.F. (1996), Pela construção de uma filosofia da educação no horizonte do universal concreto, *R.P.F.*, 52, 633-666
- Peixoto, M. J., & Oliveira, V. (2006). *Manual do Diretor de Turma - Contextos, Relações, Roteiros* (3 ed.). Porto: ASA Editores.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. d. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Pollock, B.J., & Lee, T.D. (1992). Effects of model's skill level on observational motor learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 25-29.
- Portman, P. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth grade students in elementary and middle schools. *Journal of teaching in physical education*, 14, 445-453.
- Programas de Ciência da Terra e da Vida, Biologia e Geologia do Ensino Secundário* (1991). Lisboa, Ministério da Educação, DGEBS.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida – 2012/2015 (2012).
- Rink, J. E. (1985). *Teaching Physical Education for Learning*. St. Louis: Mosby.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed ed.). St. Louis: Mosby.
- Rocha, F. (1988). Ensinar e aprender a pensar: uma estratégia para a compensação educativa. Resultados preliminares de uma investigação. *Inovação*, 5 (2-3), 65-79.
- Rodrigues, E. A. G. (2009). *Supervisão pedagógica desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Porto: Eduardo Rodrigues. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Silva, C. (2010). Conceitos Básicos sobre a Avaliação das Aprendizagens. Slideshare Consult. 20 de Julho de 2014, disponível em http://api.adm.br/evalforum/wp-content/uploads/2010/07/200_-rosado-e-silva-conceitos-basicos-sobre-avaliacao-das-aprendizagens.pdf
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Schmidt, R. A. (1991). *Motor learning & performance from principles to practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R.A. (1993) *Aprendizagem & performance motora: dos princípios à prática*. Trad. Flávia da Cunha Bastos, Olívia Cristina Ferreira Ribeiro. São Paulo: Movimento.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed ed.). Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silverman, S. (1994). Communication and motor skill learning: What we learn from research in the gymnasium. *Quest*, 46, 345-355.
- Tardiff, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 28.
- Tonello, M., & Pellegrini, A. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 107-114.
- Tonucci, F. (1990). *Enseñar o Aprender? La Escuela como Investigación quince años después*. Barcelona: Editorial Graó.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Whipple, C. E. (2002). *Preservice Teachers' Views of Content and Pedagogical Knowledge Presented in The Elementary Component of a Physical Education Teacher Education Program*. Ohio: C. E. Wipple. Dissertação de Doutoramento apresentada à The Ohio State University.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zwozdiak-Myers, P. (2010). Communication in PE. In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Learning to teach physical education in the secondary school: a companion to school experience* (3rd ed ed., pp. 61-79). Abingdon: Routledge.

9. ANEXOS

Anexo 1- Módulo 8 de Atletismo

Turmas 12º1 – Nível Elementar/Avançado						
Data	24/04	08/05	15/05	22/05	29/05	05/05 (Turma 1)
Sessão	1	2	3	4	5	6
Espaço de aula	Ponto de encontro: Campo de Futebol					
	Campo de Futebol; Caixa de areia; Reta dos 40m; Espaço perpendicular à caixa de areia					
Duração	75 minutos					
Fases da época	Estruturação da Época	Pré-Época	Época Desportiva			Evento Culminante
Material	-Círculos e quadrados feitos em material antiderrapante; Apitos; Cronómetros; Fita Métrica; Tábua de chamada em tapete antiderrapante; giz; Rodo; Vassoura; Apitos; barreiras; mecos; plano de tarefas; tabela de pontuações	- Fitas coloridas; Cronómetros; Fita Métrica; Rodo; Vassoura; Apitos; Tapetes antiderrapantes; barreiras; caixas de cartão; barras; arcos; skill cards ; tabela de pontuações; Tábua de chamada	- Fitas coloridas; Cronómetros; Fita Métrica; Rodo; Vassoura; Apitos; Tapetes antiderrapantes; barreiras; cones; arcos; skill cards ; Tábua de chamada; Fita Métrica; Tabela de pontuações	- Fitas coloridas; Cronómetros; Fita Métrica; Rodo; Vassoura; Apitos; Cordas; mecos; barreiras; skill cards ; tabela de pontuações; 10 testemunhos; Fita métrica; Tábua de chamada; tapete colorido pontuado.	- Fitas coloridas; Cronómetros; Fita Métrica; Rodo; Vassoura; Apitos; mecos; barreiras; skill cards ; tabela de pontuações; 10 testemunhos; Fita métrica; Tábua de chamada	- Cronómetros; Fita Métrica; Rodo; Vassoura; Apitos; Mecos; Barreiras, Testemunhos; Tábua de chamada; Fita Métrica; Tabela de pontuações
Objetivos do MED	- Familiarização com o MED (Definição de papéis, explicitação do formato competitivo, entrega dos manuais de capitão e de equipa) - Anúncio das equipas (Desenvolver a identidade da equipa (cor, nome, lema e mascote)	- Realização de pequenas competições de preparação para as diferentes disciplinas; - Responsabilização dos alunos – delegar-lhes o papel de juizes (tirar tempos, medir saltos, ajuizar a validade das provas) - Exercitação intra -equipas e inter -equipas	- Exercitação intra -equipas e inter -equipas - Realização de situações de aprendizagem semelhantes às da pré-época (aprimoramento de habilidades); - Introdução de competições cada vez mais próximas do modelo técnico-funcional definido para as provas de salto em comprimento, triplo salto, barreiras e velocidade (estafetas);			- Celebração do final da época -Apurar a classificação geral (somatório de todos os contributos individuais e em equipa) - Entrega dos prémios (reconhecimento do desempenho dos alunos);

Cultura Desportiva	História	<ul style="list-style-type: none"> - Atletismo remete para a uma origem grega ("Aetibos"= esforço); - Modalidade começou a ganhar importância na Grécia Antiga, uma vez que a educação dos gregos passava muito pelo culto do corpo e formas/ atividades para o promover. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidade proporciona o aparecimento dos JO; - Pensa-se que os 1^{os} JO se deram em 776 A.C em Atenas (apenas corrida no estádio num distância equivalente a 170m) 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante o século XIX foram modificadas regras, primeiro, nas Universidades onde se organizavam as competições de atletismo e, mais tarde, pelos organismos internacionais e Olímpicos. Em 1926, assumiram a sua forma atual. 	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de 1896, na Grécia (JO modernos) – marcadas pelas competições de Atletismo; 	Teste teórico	
	Caraterização		<ul style="list-style-type: none"> - Modalidade individual praticada por atletas masculinos e femininos nos seguintes escalões: Infantil, Iniciados, Juvenis, Juniores, Sêniores e Veteranos. - Disputa-se coletivamente em Campeonatos de Clubes (1^a, 2^a, 3^a divisão e Taça dos Clubes Campeões Europeus) e de Seleções Distritais e Nacionais (Taça da Europa; Campeonatos da Europa e do Mundo e Jogos Olímpicos) e Continentais. 	<ul style="list-style-type: none"> - É uma modalidade disputada sob a forma de torneios, "meetings" (encontros) e campeonatos, quer em pista coberta, quer ao ar livre. -As provas de atletismo são realizadas num local específico, normalmente numa pista de tartan, no entanto as provas de distâncias maiores como a maratona e algumas das provas de marcha senão realizadas num percurso pré determinada pela organização do evento. <p><u>Pista de Atletismo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 Corredores com um perímetro de 400m à corda, consistindo em duas retas e duas curvas. 	<p><u>Modalidades olímpicas:</u></p> <p>Corridas – 100m, 200m, 400m, 800m, 1500m, 3000m obstáculos, 5000m, 10000m, Maratona, 4x100m, 4x400m.</p> <p>Barreiras – 100m (feminino), 110m (masculino), 400m.</p> <p>Lançamentos – Dardo, Disco, Martelo e Peso.</p> <p>Salto – Altura, Comprimento, Triplo, Vara.</p> <p>Marcha – 5000m, 10000m, 20000m e 50000m.</p>	Teste teórico	

		<p>Salto em comprimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A chamada para o salto em comprimento deve ser feita antes da linha de chamada. - Os saltos são medidos desde a linha de chamada até à marca mais atrasada deixada pelo atleta na areia (o zero da fita fica na queda, precisamente na marca mas próxima da linha deixada pelo corpo do atleta); - Cada atleta tem um minuto para realizar o seu salto após a indicação do juiz. Quando deixa a caixa de saltos, o atleta deve sair pelo lado ou pela frente da caixa, mas sempre mais à frente do que a marca deixada na areia. <p><u>O salto é nulo quando:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O saltador toca o solo para além da linha de chamada e antes do fosso de recepção. - O saltador salta do exterior da tábua de chamada ou do corredor de balanço. - Na recepção, o concorrente toca o solo fora da área de recepção mais perto da linha de chamada do que a primeira marca deixada na referida área. - Depois de completado um salto, o saltador caminha na área de recepção no sentido da tábua de chamada. 	<p>Velocidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juiz de partidas dá ordem de partida: "Aos seus lugares"; "Prontos". Quando os atletas estiverem imóveis, a pistola é disparada e ativado o sistema de partida; - Se o atleta iniciar a partida antes do tiro de partida ou disparo do aparelho de partida, será considerada falsa partida e o atleta é desclassificado. <p>Triplo Salto:</p> <p><u>Medição do triplo salto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar o zero da fita métrica na linha de chamada e estender a fita até a marca mais recuada, produzida por qualquer parte do corpo na caixa de areia; - O salto será medido desde a marca mais recuada, produzida por qualquer parte do corpo na caixa de areia, até à linha de chamada (aresta da tábua de chamada mais próxima da caixa de areia). - Registrar o valor que a fita indica sobre marca mais recuada. <p><u>Um salto é nulo quando:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno não realiza a sequência de saltos EED ou DOE; - O aluno pisa o solo para além da linha de chamada; - O aluno sai para trás da marca do salto deixada na areia. 	<p>Barreiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As corridas são realizadas em pistas individuais e os atletas devem permanecer na sua pista até ao fim da prova. - O derrube das barreiras não é penalizado desde que não seja intencional. - A passagem de um pé ou perna abaixo do plano horizontal do topo da barreira, bem como a passagem de uma barreira noutro corredor levarão à desclassificação do atleta. 	<p>Estafetas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma equipa tem 4 elementos; - O testemunho tem de percorrer todo o percurso da prova; - Sempre que o testemunho cai, tem que ser recuperado pelo último atleta que o transportava, podendo este abandonar a sua pista, se desta forma não prejudicar ninguém; - Em todas as corridas de estafetas, o testemunho tem de ser transmitido dentro de uma zona de transmissão de 20m de comprimento. <p>- Zona de aceleração: 10m; - Zona de transmissão: 20m.</p>	<p>Teste teórico</p>	
--	--	--	--	---	---	----------------------	--

	Resistência	Ativação Geral: Uniformidade de Ritmo Ex.: "Atenção ao que corres"	Ativação Geral: Gestão do Esforço Ex.: "Corrida enfiada"	Ativação Geral: Gestão do Esforço Ex.: "Corrida enfiada"	Ativação Geral: Gestão do Esforço Ex.: "Corrida enfiada"	Ativação Geral: Gestão do Esforço Ex.: "Corrida enfiada"	"Até às últimas"
	Velocidade	I - Técnica de corrida e ritmo Resposta a um estímulo sonoro (velocidade de reação) Ex.: "O somatório" II - Ex.: "Jogo dos apitos" (1 representante de cada equipa)	I - Partida de pé: - Determinação do pé de partida - Posição ideal de partida - Vozes de partida - Posições das fases de partida de pé Ex.: Situação analítica dirigida pelo capitão/treinador II - Ex.: "40m em pé" (1 representante de cada equipa)	I - Partida de Blocos: - Distância entre apoios - Posição ideal de partida - Frequência da passada na fase de aceleração Ex.: Situação analítica dirigida pelo capitão/treinador II - Ex.: "40m do chão" (1 representante de cada equipa)	I - Estafetas: - Técnica de transmissão do testemunho - Zonas de aceleração e transmissão Ex.: Situação analítica a pares com apenas uma zona de transmissão II - Ex.: "Passa a pasta" (2 representantes de cada equipa)	40m 4x25m	Balões Mágicos
	Tripla Salto	I - Noção de <i>hop</i> e <i>step</i> Capacidade de deslocamento coordenado Ex.: "Círculos e Quadrados" II - Ex.: "O coelho" (1 representante de cada equipa)	I - Noção de <i>hop</i> e <i>step</i> aliada à noção de verticalidade e amplitude Ex.: "Calças na pista" II - Ex.: "O coelho" (1 representante de cada equipa)	I - Noção de <i>hop</i> , <i>step</i> , <i>jump</i> Aferição da distância e apoios da corrida preparatória Ex.: "Correr para saltar" II - Ex.: "Salto para a caixa" (1 representante de cada equipa)	I - Noção de <i>hop</i> , <i>step</i> , <i>jump</i> Aferição da distância e apoios da corrida preparatória Ex.: "Correr para saltar" II - Ex.: "Salto para a caixa" (1 representante de cada equipa)	Técnica completa Ex.: "Salto para a caixa"	Salto para a caixa
	Barreiras	I - Técnica do MI de ataque Ex.: "Perna de ataque" II - Ex.: "Corrida de obstáculos" (1 representante de cada equipa)	I - Distância local de impulsão para a transposição de barreiras Cadência de apoios Ex.: "Tapetes" II - Ex.: "Diferentes cores diferentes passos"	I - Técnica do MI de transposição Ex.: "Pular a cerca" II - Ex.: 40m com obstáculos (1 representante de cada equipa)	I - Ação de mergulho sobre as barreiras Ex.: "Limbo invertido" II - Ex.: 40m com obstáculos (1 representante de cada equipa)	Corrida de barreiras com a técnica completa (diferentes alturas e distâncias)	40m barreiras

	Salto em comprimento	<p>I- Pé de impulsão Técnica de balanço e receção Ex.: "Saltar para as cores"</p> <p>II- Ex.: "Salto para a caixa" (1 representante de cada equipa)</p>	<p>I- Controlo rítmico da corrida (amplitude e frequência) Impulsão para a frente Dissociação segmentar Ex.: "Corrida Minada"</p> <p>II- Ex.: "Salto para a caixa" (1 representante de cada equipa)</p>	<p>I- Ligação corrida-impulsão Controlo rítmico da corrida (amplitude e frequência) Ex.: "Salta a sequência"</p> <p>II- Ex.: "Salto para a caixa" (1 representante de cada equipa)</p>	<p>I- Noção de precisão da corrida de preparação Pé de impulsão na zona de chamada Ligação corrida-impulsão Aferição da marca de partida Ex.: "Atletismo às cores"</p> <p>II- Ex.: "Salto para a caixa" (1 representante de cada equipa)</p>	Técnica completa Ex.: "Salto para a caixa"	Salto para a caixa

		Força	Conteúdo a abordar, de forma integrada, ao longo de todas as aulas.
		Flexibilidade	Conteúdo abordado de forma indireta nas situações de aprendizagem de barreiras, triplo salto e salto em comprimento (consultar habilidades motoras)
		Velocidade	Conteúdo inerente ao Atletismo a abordar ao longo de todas as aulas (consultar situações de aprendizagem nas habilidades motoras (velocidade))
		Resistência	Conteúdo a desenvolver na ativação geral de todas as aulas (8 a 12 minutos) de forma lúdica e competitiva (consultar situações de aprendizagem nas habilidades motoras (resistência))
		Agilidade	Conteúdos a abordar, de forma integrada, ao longo de todas as aulas.

		Memória Motora	
		Equilíbrio	
		Reação	
		Ritmo	
		Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilização dos alunos por determinadas tarefas de gestão e de instrução (papel ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem); - Distribuição de funções e de responsabilidades específicas;
		Responsabilidade	
		Empenho	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgação dos resultados individuais e de equipa para toda a turma;
		Superação	
		Respeito	<ul style="list-style-type: none"> - Organização dos alunos em equipas pequenas; - Formação das equipas: Homogeneidade <u>inter</u> equipas e heterogeneidade <u>intra</u>equipas; - Valorização do <u>fairplay</u> através da atribuição de bonificações; - Trabalho conjunto dentro da equipa para atingir objetivos comuns.
		Cooperação	

Anexo 2 – Ficha de caracterização da turma

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: _____

Nome do Pai: _____ Profissão: _____

Ano de escolaridade: Sem estudos ☐ 1º Ciclo (1º,2º,3º,4º) ☐ 2º Ciclo (5º, 6º) ☐ 3º Ciclo ☐
(7º,8º,9º) ☐ Ensino Secundário (10º,11º,12º) ☐ Curso Superior ☐ Mestrado/Doutoramento

Nome da Mãe: _____ Profissão: _____

Ano de escolaridade: Sem estudos ☐ 1º Ciclo (1º,2º,3º,4º) ☐ 2º Ciclo (5º, 6º) ☐ 3º Ciclo ☐
(7º,8º,9º) ☐ Ensino Secundário (10º,11º,12º) ☐ Curso Superior ☐ Mestrado/Doutoramento

Agregado familiar: _____ N.º irmãos: _____

Morada: _____

Código Postal: _____ - _____ Localidade: _____

Encarregado de Educação

Nome: _____

Contacto: _____

Morada: _____

Código Postal: _____ - _____ Localidade: _____

Dados Escolares

Disciplinas onde apresentas mais dificuldades: _____

Disciplinas preferidas: _____ - _____

Dados Médicos

Estás sob algum tratamento? Sim ☐ Não ☐ Qual? _____

Apresentas alguma doença? _____

Descreve: _____

Interesses

Desporto(s) preferido(s): _____

O que mais gostas de fazer nos tempos livres? _____

Praticas alguma modalidade desportiva? Sim ☐ Não ☐ **Qual?** _____

Hábitos

A que horas vais dormir? _____ **A que horas acordas?** _____

Qual é o teu meio de transporte até à escola? Carro ☐ Transportes Públicos ☐ Bicicleta ☐

A pé ☐ Outro ☐ **Qual?** _____

Quanto tempo demoras no percurso de casa para a escola? Até 5m ☐ Entre 5 e 10min ☐

Entre 10 e 20 min ☐ Entre 20 min e 30 min ☐ Mais de 30 min ☐

Num dia normal, quantas refeições fazes? __Quais? Pequeno-almoço ☐ Lanche da manhã

Almoço ☐ Lanche ☐ a Tarde Jantar ☐ Teia ☐ ☐

Consomes bebidas alcoólicas? Sempre ☐ Frequentemente ☐ Algumas vezes ☐ Raramente ☐

Nunca ☐

Fumas? Sempre ☐ Frequentemente ☐ Algumas vezes ☐ Raramente ☐ Nunca ☐

Preferências

Escolhe 2: Futsal ☐ Andebol ☐ Basquetebol ☐ Voleibol ☐

Escolhe 2: Raquetes ☐ Jogos Tradicionais ☐ Luta ☐ Orientação ☐ Natação ☐

Escolhe 1: Atletismo ☐ Ginástica ☐

Anexo 3 – Questionário Sociométrico

Caros estudantes, tendo como objetivo a formação de grupos para a abordagem do Atletismo, que decorrerá no 3º período, gostaríamos que refletissem acerca dos processos de convivência que estabelecem com os vários elementos da turma e que respondessem com toda a sinceridade às questões que se seguem. Dado o carácter confidencial do questionário, em caso algum, os vossos colegas terão conhecimento das vossas respostas.

Procurem então ler com atenção o que vos é solicitado e respondam sem emitirem quaisquer comentários.

1 – Se nas aulas de Educação Física pudesses escolher os elementos da tua equipa (grupo), quais os colegas da turma que escolherias? Indica quantos quiseses, escrevendo os seus nomes por ordem de preferência, começando por aquele(a) com quem **gostarias mais** de trabalhar.

2 – Se nas aulas de Educação Física pudesses escolher os elementos da tua equipa (grupo), quais os colegas da turma que não escolherias? Indica quantos quiseses, escrevendo os seus nomes por ordem de preferência, começando por aquele(a) com quem **gostarias menos** de trabalhar.

3 - Escreve o nome dos(as) colegas que pensas que te escolheram **para integrar a sua equipa** na pergunta 1.

4 - Escreve o nome dos(as) colegas que pensas que não te escolheram para integrar a sua equipa na pergunta 2.

5 – Nos tempos livres, quais são os(as) teus colegas de turma com quem **mais gostas de conviver**. Indica quantos quiseses, escrevendo os seus nomes por ordem de preferência, começando por aquele(a) com quem **gostas mais de conviver**.

6 – Nos tempos livres, quais são os(as) teus colegas de turma com quem **menos gostas de conviver**. Indica quantos quiseses, escrevendo os seus nomes por ordem de preferência, começando por aquele(a) com quem **gostas menos de conviver**.

7 - Escreve o nome dos (as) colegas que pensas que referiram o teu nome na pergunta 5 como alguém com quem **gostam de conviver e de passar os seus tempos livre**.

8 - Escreve o nome dos (as) colegas que pensas **não** terem referido o teu nome na pergunta 5 como alguém com quem **não gostam de conviver e de passar os seus tempos livres**.

9- Para ti quem é o líder da turma?

10- Para ti quem é o **melhor aluno da turma**?

11 – Para ti quem é o aluno mais competente sob o ponto de vista motor, isto é, com maior **predisposição motora para a prática desportiva**?

Obrigada pela colaboração

Anexo 4 – Ficha de observação TARE

FICHA DE OBSERVAÇÃO – TARE: SESSÃO Nº _____					
	Respeito	Participação	Esforço	Autodescoberta	Encorajamento
GRUPO A					
GRUPO B					
GRUPO C					
GRUPO D					
GRUPO E					

Comportamentos:

1	2	3	4	5
Medíocre	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Poucos ou nenhuns alunos evidenciaram o comportamento, o que condicionou a eficácia da aula.	Alguns alunos evidenciaram o comportamento mas muitos não o fizeram. Estas exceções foram frequentes e/ou graves o suficiente para impedir a aprendizagem;	Muitos alunos evidenciaram o comportamento mas muitos não o fizeram. Foram observadas algumas exceções;	A maioria dos estudantes exibiu o comportamento salvo raras exceções	Todos os alunos exibiram o comportamento durante a aula, sem exceções observadas.

- **Respeito** (resolve conflitos emergentes de forma pacífica e sabe trabalhar em equipa, respeitando todos os elementos);
- **Participação** (participa em todas as atividades e assume os papéis solicitados);
- **Esforço** (esforça-se para dominar todas as tarefas e centra-se no seu aprimoramento);
- **Autodescoberta** (participa na tarefa de forma autónoma sem necessitar de supervisão ou instrução; renega os maus exemplos e não se deixa influenciar pela pressão dos pares);
- **Encorajamento** (ajuda e encoraja ou outros, emitindo feedbacks positivos e motivacionais).

Anexo 5 – Resultados do questionário sociométrico

Pergunta 1



Alunos mais indicados (Andreia, Válder, Raquel)

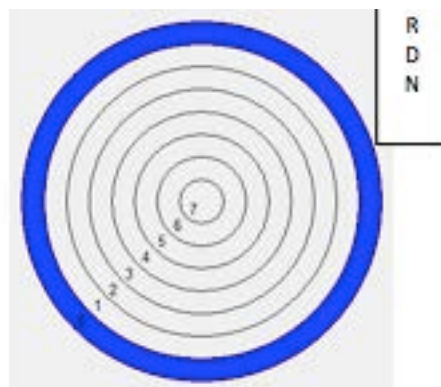


Alunos menos indicados (Flávio, Vânia, Jorge)

Pergunta 5

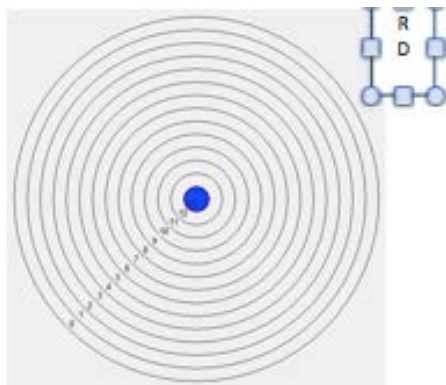


Alunos mais indicados (Válder, Andreia)

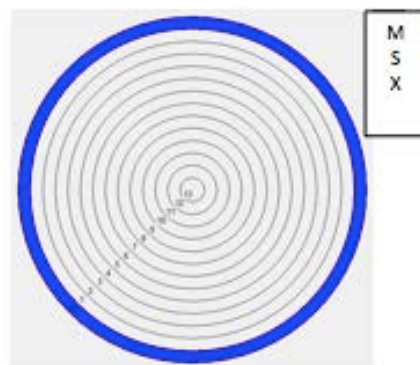


Aluno menos indicado (Jorge, Nanda, Nelson)

Pergunta 6

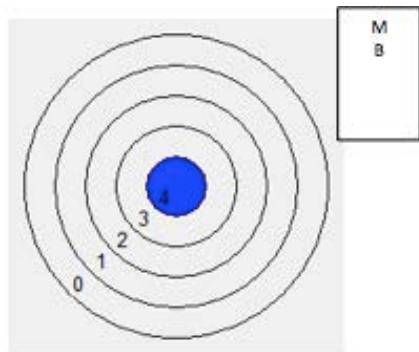


Alunos mais indicados (Jorge, Nanda)



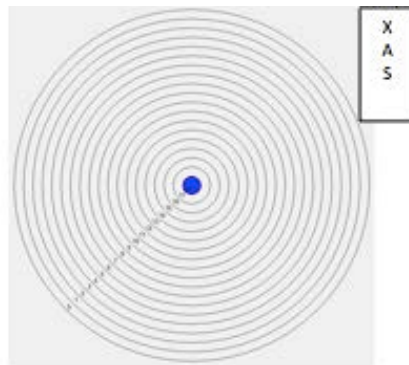
Aluno menos indicado (Válder, Andreia, Raquel)

Pergunta 9



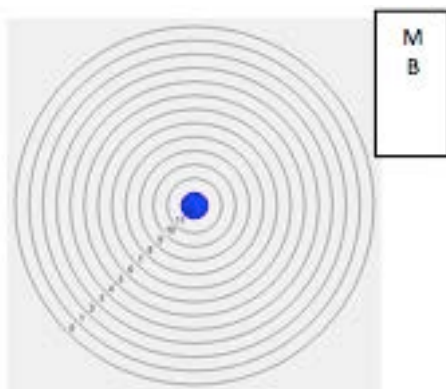
Líderes da Turma (Válter e Hugo)

Pergunta 10



Melhores
alunas (Raquel,
Alex e Andreia)

Pergunta 11



Melhor aluno de Educação Física – Válter e
Hugo

Anexo 6 – Exemplo de um plano de observação (2º Período)

	Estagiário	Objetivos	Data	Local	Modalidade	Turma Observada
2º Período	Ana Meneses	Colocação da voz; Situações de aprendizagem: adequação e sequência; Reação dos alunos às atividades; Controlo ativo-deslocamentos do Professor no espaço da aula.	30/01/2014	Ginásio	Dança	12º1ª
		<i>Feedback</i> do Professor; Clima de aprendizagem – encorajamento; Comportamentos de Espera dos alunos; Controlo ativo-proximidade física.	27/02/2014	Piscina	Natação	
		Movimentação do Professor; Duração das situações de aprendizagem; Comportamentos fora da tarefa dos alunos; Controlo ativo: visão.	12/03/2014	Ginásio	Ginástica	
		Comportamento do Professor- organização Controlo ativo-proximidade física. Reação dos alunos às atividades; Atividade motora dos alunos;	26/03/2014	Ginásio	Ginástica	
	Joana Oliveira	Movimentação do Professor; Duração das situações de aprendizagem; Comportamentos fora da tarefa dos alunos; Controlo ativo: visão.	31/01/2014	Ginásio	Dança	12º2ª
		<i>Feedback</i> do Professor; Clima de aprendizagem – encorajamento; Comportamentos de Espera dos alunos; Controlo ativo-proximidade física.	28/02/2014	Piscina	Natação	

		Colocação da voz; Situações de aprendizagem: adequação e sequência; Reação dos alunos às atividades; Controlo ativo- deslocamentos do Professor no espaço da aula.	12/03/2014	Ginásio	Ginástica	
		Instrução do Professor; Ritmo das Situações de Aprendizagem Controlo ativo: atenção constante à prática. Atividade motora dos alunos;	26/03/2014	Ginásio	Ginástica	
	Sara Silva	Instrução do Professor; Duração das SA; Comportamentos de Espera dos alunos; Controlo ativo: atenção constante à prática.	31/01/2014	Ginásio	Dança	12 ^o 3 ^a
		Feedback do Professor; Adequação e sequência das SA; Atividade motora dos alunos; Controlo ativo: proximidade física.	28/02/2014	Piscina	Natação	
		Movimentação do Professor; Ritmo das Situações de Aprendizagem (SA); Reação dos alunos às atividades Controlo ativo: visão.	11/03/2014	Ginásio	Ginástica	
		Comportamento do Professor- organização Controlo ativo- deslocamentos do Professor no espaço da aula Clima de aprendizagem – encorajamento; Comportamentos fora da tarefa dos alunos;	25/03/2014	Ginásio	Ginástica	

Anexo 7 - Resultados da ficha de observação TARE

		COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NOS GRUPOS DE TRABALHO											
SES	SÃO	GR	UP	Respeito		Participação		Esforço		Autodescoberta		Encorajamento	
				O1 ¹⁶	O2 ¹⁷	O1	O2	O1	O2	O1	O2	O1	O2
1		A		5	5	5	4	5	4	4	4	5	5
		B		5	5	5	5	5	4	4	4	5	4
		C		5	4	5	4	4	4	4	4	5	4
		D		5	4	5	4	3	3	4	4	4	4
2		A		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
		B		5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
		C		4	3	5	4	5	4	4	3	4	4
		D		5	4	5	5	3	3	4	4	4	4
3		A		5	5	5	4	5	5	5	4	5	5
		B		5	5	5	5	4	5	3	4	3	3
		C		5	5	5	5	4	4	4	4	4	4
		D		4	4	5	5	3	3	4	3	4	4
4		A		5	5	5	5	4	4	4	4	5	5
		B		5	5	5	4	5	4	4	4	5	5
		C		3	3	4	4	4	3	4	3	3	3
		D		4	4	4	3	4	3	3	3	4	4
5		A		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
		B		5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
		C		4	4	4	3	4	3	4	4	5	5
		D		5	5	4	4	4	3	4	3	4	5
6		A		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
		B		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
		C		5	5	5	4	5	4	5	5	5	5
		D		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

¹⁶ Observador 1

¹⁷ Observador 2

Anexo 8- Instrumento utilizado para observar a instrução

_____ Hora: _____ Observador: _____ Observado: _____ Nº da Obs: ____ Ano: ____ Turma: ____ Nº de alunos: ____ Unidade Didática: _____
--

FEEDBACK		
	Ocorrências absolutas	Ocorrências relativas
OBJETIVO		
Prescritivo		
Descritivo		
Avaliativo		
Interrogativo		
DIREÇÃO		
Individual		
Equipa		
Turma		
AFETIVIDADE		
Positiva		
Negativa		

OBJETIVO	
Prescritivo	O Professor reage à prestação do aluno, informando-o da forma como deverá realizar a execução seguinte;
Descritivo	O Professor descreve a prestação, informa o executante da forma como o realizou;
Avaliativo	O Professor reage à prestação, emitindo um simples juízo ou apreciação dessa execução, sem qualquer referência à sua forma.
Interrogativo	O Professor interroga o executante acerca da prestação motora

Anexo 9 - Poster apresentado no Seminário

Seminário Internacional:
"O ESTÁGIO NA (RE)CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO
PROFESSOR"

O PAPEL DO NÚCLEO DE ESTÁGIO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO ESTAGIÁRIO

MENESES, Ana; OLIVEIRA, Joana; SILVA, Sara ; SILVA, Teresa; BATISTA, Paula

U. PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INTRODUÇÃO

No contexto da formação inicial para a docência, o estágio profissional é considerado um espaço formativo estruturante, em que a ação, a experimentação e a reflexão constituem os alicerces para a aquisição de novos conhecimentos sobre como ensinar e novas competências geradoras de autonomia (Batista e Queirós, 2012). Neste sentido, e na tentativa de tornar o espaço de estágio ainda mais formativo, a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto organiza o estágio em grupos, constituídos por três a quatro estagiários, que em conjunto com o professor cooperante, da escola, e o orientador, da faculdade, procuram constituir-se como "comunidades de prática" que, segundo Lave e Wenger (1991), são entendidas como um conjunto de relações entre pessoas, atividades e o mundo, através do tempo e com uma relação tangencial com outras comunidades. Estas representam uma condição intrínseca para a existência de conhecimento, uma vez que fornecem o suporte interpretativo necessário para a hereditariedade do mesmo.

OBJETIVO

Indagar acerca da importância da dinâmica do núcleo de estágio no processo de construção da identidade profissional do estudante-estagiário.

METODOLOGIA

O presente estudo resulta de uma reflexão conjunta de três estudantes-estagiárias, pertencentes a um mesmo núcleo de estágio, de uma escola do grande Porto do ano letivo 2013/14 da FADEUP. O corpus do mesmo foram os diários de bordo das autoras produzidos de setembro a dezembro de 2013, os quais foram submetidos à análise de conteúdo com categorias definidas *a posteriori*: i) aprender pela observação; ii) aprender pela partilha; iii) aprender em núcleo de estágio.

RESULTADOS

APRENDER PELA PARTILHA

"(...) reconheço a ansiedade das minhas colegas de estágio em relação às aulas de Dança e assumo o compromisso de as auxiliar no que estiver ao meu alcance para que estas consigam dar o seu melhor nas suas turmas" (E3, 16 a 22 de dezembro).

"(...) os sentimentos de solidariedade e colaboração mantiveram-se durante o momento da observação, onde observamos a aula como que a filtrando à procura de qualquer pormenor que pudesse prejudicar a nossa colega para que a pudessemos alertar" (E2, 25 a 30 de novembro).

APRENDER PELA OBSERVAÇÃO

"A lecionação observada não foi uma experiência muito intimidante, ao contrário do que poderia ser esperado, uma vez que o à vontade com os observadores permitiu uma atuação natural e sem nervosismo inerente ao ato de ser observado/avaliado." (E2, 21 a 27 de outubro)

"A observação desta aula foi bastante útil para mim, enquanto professora estagiária, na medida em que me foi possível registar algumas estratégias que posso utilizar em sessões futuras e alguns erros que também posso evitar." (E3, 14 a 20 de outubro)

APRENDER EM NÚCLEO DE ESTÁGIO

"O Núcleo de Estágio, sempre disponível para ouvir as minhas preocupações, incertezas e ansiosos, revelou-se, mais uma vez, um importante alicerce na construção da minha identidade pessoal e profissional. Esta partilha culminou em instantes de maior clareza, que me permitiram tomar as decisões mais assertivas e coerentes." (E1, 18 a 22 de outubro).

"Posso afirmar que tive muita sorte na formação do núcleo de estágio, uma vez que pude partilhar todas as tarefas, preocupações, dúvidas e experiências com amigas de longa data, que sempre trabalharam comigo ao longo do meu percurso académico e em quem depositei uma grande confiança relativamente aos seus métodos de trabalho." (E3, 9 a 15 de setembro).

"Estas interações com a Professora Cooperante facilitam bastante a nossa ação ao nível do planeamento, uma vez que são patenteadas várias hipóteses e nós, alunas/professoras, somos convidadas a encontrar as soluções mais ajustadas" (E1, 23 a 27 de Setembro).

CONCLUSÕES

- O clima favorável que reina no seio do núcleo, assente no trabalho cooperativo entre todos os elementos (estudantes-estagiárias, professora cooperante e professora orientadora), alicerçado na partilha, na cooperação, no confronto, na competição, na experimentação e, sobretudo, na reflexão em grupo e individual, foi o quesito para a aquisição de novos conhecimentos e de novas competências.
- No trabalho conjunto, cada elemento assumiu um papel definido e responsabilidades no e para com o grupo.
- O equilíbrio entre o envolvimento ativo no grupo e a construção individual foram essenciais à configuração das identidades profissionais de cada estagiária.

Como referem Lave e Wenger (1991), o necessário é ser capaz de participar na comunidade de prática, sem nos tornarmos objeto da mesma, de forma a que o processo de construção da nossa identidade profissional como professor possa acontecer.

REFERÊNCIAS

Batista P., Queirós, P. & Rolim, R. (2013). Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física. In P. Batista, A. Pereira & A. Graça. (Eds.) A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional (pp. 81-111). Editora FADEUP.

Lave, J., & Wenger, E (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.